UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALINE APARECEIDA ANGELO

**Um estudo sobre a prática político social de egressas da Licenciatura em Educação
do Campo da FaE/UFMG: possibilidades e desafios para a formação de
educadores do campo**

São Paulo
2019

ALINE APARECEIDA ANGELO

**Um estudo sobre a prática político social de egressas da Licenciatura em Educação
do Campo da FaE/UFMG: possibilidades e desafios para a formação de
educadores do campo**

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e
Educação

Orientadora: Prof^a Dra. Sonia Maria Portella
Kruppa

São Paulo
2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Ae	<p>Angelo, Aline Aparecida</p> <p>Um estudo sobre a prática político social de egressas da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFG: possibilidades e desafios para a formação de educadores do campo / Aline Aparecida Angelo; orientadora Sonia Maria Portella Kruppa. -- São Paulo, 2019.</p> <p>315 p.</p> <p>Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.</p> <p>1. Educação do Campo. 2. Licenciatura em Educação do Campo. 3. Egressos. 4. Políticas Públicas. 5. Forma Escolar. I. Portella Kruppa, Sonia Maria , orient. II. Título.</p>
----	---

ANGELO, Aline A. Um estudo sobre a prática político social de egressas da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG: possibilidades e desafios para a formação de educadores do campo. 2019. 315 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Aprovado em: __/__/__

Banca examinadora

Profa Dra: Sonia Maria Portella Kruppa (orientadora)
Instituição: Universidade de São Paulo
Julgamento: _____

Profa Dra: Lisete Regina Gomes Arelaro
Instituição: Universidade de São Paulo
Julgamento: _____

Prof. Dr: Geraldo Márcio Alves dos Santos
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais
Julgamento: _____

Profa Dra: Clarice Aparecida dos Santos
Instituição: Universidade de Brasília
Julgamento: _____

Profa Dra: Maria Isabel Antunes Rocha
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais
Julgamento: _____

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Lourdes e Aloísio, a meu irmão Saulo e minha cunhada Izouda, e a minha sobrinha, a pequena e grande, Maria Clara;

Aos licenciados da Turma Dom Mauro do LeCampo (FaE/UFMG), pela receptividade, aprendizado e colaboração com essa pesquisa;

Aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que pelas suas lutas sociais anseiam construir um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Lourdes e Aloísio, ao meu irmão, Saulo, a minha cunhada Izouda e a minha sobrinha Maria Clara, pelo incondicional apoio nessa trajetória acadêmica;

Aos licenciados da Turma Dom Mauro do LeCampo, sujeitos dessa pesquisa, por sempre se mostrarem disponíveis em contribuir com a produção desse trabalho;

À orientadora, Sonia Maria Portella Kruppa, por quem tenho muito respeito e admiração, pela confiança, amizade, estímulo e orientação comprometida e dialógica. Pelos ensinamentos acadêmicos, de luta política e de vida, que ao longo dessa convivência endossaram minha crença na transformação.

Ao Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Maranhão, pela liberação do meu afastamento das atividades docentes para a conclusão do doutorado, o que foi fundamental para a finalização desse trabalho;

Às professoras Monica Molina e Lisete Arelaro, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação;

Ao professor Geraldo dos Santos e às professoras Lisete Arelaro, Isabel Antunes-Rocha e Clarice Santos, por aceitarem participar da minha banca de defesa e contribuir com meu trabalho e formação acadêmica;

À Silvia Telles, pela recepção em São Paulo, amizade, carinho, cuidado e pela disponibilidade para revisar esse trabalho e contribuir com valiosas sugestões;

Aos colegas do grupo de pesquisa Estado, Democracia e Educação Pública, pelas trocas e partilhas;

Às amigas e aos amigos, Carol Almeida, Laís Oliveira, Angelica Khun, Isabel Rodrigues, Taiza Gama, Cibelle Lopes, Adriana Azambuja e Breno Trajano, pela amizade que me fortaleceu e pelas palavras carinhosas nos diversos momentos desse trabalho;

Ao amigo Rodrigo Molina, pela leitura cuidadosa de parte desse trabalho;

À Vitor Silveira, por me proporcionar, nesses últimos meses, sua companhia cuidadosa, leve e carinhosa.

À FEUSP, professores e funcionários, pela formação e apoio durante o doutorado;

À Deus e aos mestres divinos, pela proteção e ensinamentos de amorosidade e paciência.

EPÍGRAFE

Sonhar não faz parte dos trinta direitos humanos que as Nações Unidas proclamaram no final de 1948. Mas, se não fosse por causa do direito de sonhar e pela água que dele jorra, a maior parte dos direitos morreria de sede. Deliremos, pois, por um instante. O mundo, que hoje está de pernas para o ar, vai ter de novo os pés no chão. (...)

O direito a sonhar, Eduardo Galeano, s/d

RESUMO

ANGELO, Aline A. **Um estudo sobre a prática político social de egressas da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG: possibilidades e desafios para a formação de educadores do campo**. 2019. 315 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

A presente tese se insere na área de concentração “Estado, Sociedade e Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Tem como foco de interesse a *política de formação de educadores do campo*. Objetiva analisar a prática social de egressas da Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo) da FaE/UFMG, a fim de compreender o ciclo de uma formação e apontar contribuições para a Política Pública de Formação de Educadores do Campo no Brasil. A pesquisa deu continuidade a estudos anteriores com a Turma de 2008 (Turma Dom Mauro) do LeCampo, objetivando compreender como as egressas dessa turma, em sua prática social, articulam as concepções políticas e de saberes teórico-práticos veiculadas pela formação na universidade e pelo Movimento da Educação do Campo. Em termos teóricos, a pesquisa valeu-se do Materialismo Histórico e Dialético e do pensamento de Antônio Gramsci, pautando-se no desafio de ancorar métodos de análise científica com as categorias centrais dessa perspectiva teórica. A investigação, de abordagem qualitativa, utilizou o “Estudo de Caso” como perspectiva metodológica para compreender as singularidades da realidade estudada, atenta ao seu contexto e inter-relações, enquanto um todo orgânico, passível a generalizações. Para sua realização recorremos ao uso de documentos, entrevistas, observações participantes e questionários visando a obtenção de dados. O trabalho de campo foi realizado em duas regiões do estado de Minas Gerais, Zona da Mata Mineira e Vale do Rio Doce, com as egressas em suas práticas sociais no âmbito da docência, gestão de processos educativos escolares (direção escolar) e gestão de processos educativos comunitários (assessoria técnico-pedagógica), contemplando, no estudo, as três frentes de formação do LeCampo. Os resultados mostram importantes avanços nas localidades de atuação das egressas, que evidenciam como o Movimento da Educação do Campo tem alcançado conquistas no que tange às políticas públicas e à educação, enquanto teoria e prática, mas também identificou novos enfrentamentos para a continuidade desse percurso. Nas conclusões confirmamos a tese desse estudo de que as Licenciatura em Educação do Campo, junto com a luta do Movimento da Educação do Campo, formam educadores capazes de promoverem processos de mudanças em seus territórios. Relacionei esses processos de mudanças às lutas por políticas públicas e escolas do campo, que promovam práticas pedagógicas e sociais transformadoras. Identifico que o movimento de transformação é mais possível em situações onde o egresso esteja engajado em movimentos sociais e sindicais do campo, que estimulam e endossam suas práticas pedagógicas e sociais que, por sua vez, retroagem como impulso para seu engajamento.

Palavras-chave: Educação do Campo, Licenciatura em Educação do Campo, Egressos, Políticas Públicas, Forma Escolar.

ABSTRACT

ANGELO, Aline A. **A study on the social-political practices of alumnae from the Rural Education Undergraduate Program of the College of Education at the University of Minas Gerais (FaE/UFMG): the possibilities and challenges of training rural educators.** 2019. 315p. College of Education at University of São Paulo (local acronym USP), city of São Paulo, 2019.

This thesis focuses on “State, Society, and Education” in the Education Graduate Program at USP College of Education (local acronym FE-USP), and on the *training of rural educators*. It aims at not only analyzing the social practices of alumnae from the Rural Education Undergraduate Program of the College of Education at the University of Minas Gerais (local acronym FaE/UFMG), but also understanding training programs, and highlighting how they contribute to public policies regarding the training of Rural Educators in Brazil. This research is a development of a previous study carried out by the class of 2008 (Dom Mauro Class) at LeCampo, which was a pilot experience promoted by the Higher Education Support Program for Undergraduate Courses in Rural Education (local acronym Procampo) at FaE/UFMG. The goal is understanding how alumnae from that class articulate political concepts as well as practical and theoretical knowledge obtained from the undergraduate program and the Rural Education Movement. The study is based on the Historical and Dialectical Materialism and on Antonio Gramsci’s ideas. We employed scientific analysis methods focusing on key aspects of this theoretical perspective. The qualitative approach to the investigation used a case study as a methodological perspective to understand the peculiarities of that reality. To that end, the context and the interrelationships were considered as an organic whole, which could be generalized. We have used documents, interviews, and questionnaires to obtain the data. The field work was carried out in two different locations at the state of Minas Gerais: the Zona da Mata region and the Rio Doce Valley. The alumnae’s social practices were analyzed during their work as teachers and administrators both of education (school directors) and community education processes (technical-pedagogical consultants). The study comprised alumnae from three different courses offered at LeCampo. The results revealed important advances in these locations where the alumnae work, which shows the significant achievements of the Rural Education Movement regarding public policies and theoretical practical education. However, the analysis also found new obstacles to the continuity of this work. We have recognized that the Undergraduate Program in Rural Education and the Rural Education Movement train educators who can promote change in locations where they work. We have linked these changes to public policies and schools of rural education which promote transformative educational and social practices. The conclusion was that transformation is more likely to happen when alumni are engaged in rural social and union movements that promote social educational practices, which leverages the alumni’s engagement.

Key Words: Rural Education, Undergraduate Course in Rural Education, Alumni, Public Policies, School System.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teses produzidas sobre a Licenciatura em Educação do Campo.....	33
Quadro 2: Dissertações produzidas sobre a Licenciatura em Educação do Campo	39
Quadro 3: Caracterização geral das egressas participantes da pesquisa	67
Quadro 4: Quadro comparativo das três versões do PPP do LeCampo da FaE/UFMG	119
Quadro 5: Quadro de Forças da Região da Zona da Mata Mineira.	157
Quadro 6: Quadro de Forças da Região do Vale do Rio Doce.....	167
Quadro 7: Relação das Escolas Família Agrícola presentes na Zona da Mata Mineira.	197

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Brasil - Distribuição do volume de produção (lavouras temporárias) em 2006	87
Tabela 2: Áreas de acampamentos e assentamentos do MST no Vale do Rio Doce....	174

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Disponibilidade de terras aráveis por país.	85
Gráfico 2: Número de cursos do Pronera por ano de início (1998-2009).....	100
Gráfico 3: Distribuição dos egressos por vínculo de trabalho.....	134
Gráfico 4: Distribuição da renda pessoal e familiar dos egressos por intervalo de valores.	134
Gráfico 5: Formação escolar do egresso por localização.....	136
Gráfico 6: Distribuição da escolaridade dos pais e mães dos egressos da turma de 2008.	137
Gráfico 7: Tipos de cursos concluídos ou em curso pelos egressos.	137
Gráfico 8: Tempo levado para inserção profissional como licenciado.	142
Gráfico 9: Função desempenhada pelos egressos na área de educação	143
Gráfico 10: Distribuição dos egressos por instituições de ensino em que atuam.	145
Gráfico 11: Distribuição dos egressos por etapas de educação básica em que atuam os egressos	146
Gráfico 12: Frequência da ação pedagógica dos egressos a partir de alguns eixos.....	147
Gráfico 13: Avaliação da formação do LeCampo a partir de alguns eixos temáticos..	149

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Mística inicial do II SIECEFA/MG	203
Fotografia 2: Mesa de abertura do II SIECEFA/MG	204
Fotografia 3: Escola Estadual de Ensino Fundamental, Assentamento Ulisses, Jampruca/MG	215
Fotografia 4: Espaço da sala de professores e biblioteca da Escola Estadual de Ensino Fundamental	217
Fotografia 5: Parte interna de algumas salas da Escola Estadual de Ensino Fundamental	218
Fotografia 6: Fundos da escola e parte da área doada para a escola.....	221
Fotografia 7: Escola Municipal de Santa Bárbara – vista panorâmica	230
Fotografia 8: Escola Municipal de Santa Bárbara (Fundos) – área destinada para horta e pomar	231
Fotografia 9: Capa do projeto Ouro Branco e poesia produzida sobre o projeto	235
Fotografia 10: Contracapa do livro de poesias do IV Festival de Poesias	237
Fotografia 11: Livro “Culinária regional de Santa Bárbara”	238
Fotografia 12: Capa dos livros (manuscritos) “Casos e causos de Santa Bárbara” e a “História de Santa Bárbara contada em versos”	239
Fotografia 13: Horta agroecológica no Assentamento Ulisses de Oliveira	257
Fotografia 14: Capa dos livros “Lugar de Memória”	258
Fotografia 15: Poesia “A imagem do Futuro”, do livro Lugar de Memória	259
Fotografia 16: Plantio de um SAF por estudantes da Licena/UFV na Escola de Ensino Fundamental do Assentamento Ulisses de Oliveira	261

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição dos Cursos de Licenciatura em Educação do campo no território brasileiro	107
Figura 2: Localização por município e região dos estudantes do LeCampo, Turma 2008, no Estado de Minas Gerais.....	129
Figura 3: Localização por município e região dos egressos do LeCampo no Estado de Minas Gerais.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMEFA	Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícola
AP	Ação Popular
APAE	Associação de Pais Amigos dos Excepcionais
Arcafar	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CEIFAR-ZM da Mata	Centro de Estudo Integração Formação e Assessoria Rural da Zona da Mata
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CIEA-ZM mineira	Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental da Zona da Mata mineira
CNEC	Conferência Nacional de Educação do Campo
Contag	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CONSIR	Comissão Nacional de Sindicalização Rural
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CSH	Ciências Sociais e Humanidades
CTA	Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata
CVN	Ciências da Vida e da Natureza
DNPM	Departamento Nacional de Produção Mineral
DOEBEC	Diretrizes Operacionais da Educação Básica no Campo
ECOAFUFV	Núcleo de Educação do Campo e Agroecologia
EdoC	Educação do Campo
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão
ENERA	Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária
EIV	Estágio Interdisciplinar de Vivência
FaE/UFGM	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FETAEMG Gerais	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais

Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
ForEA	Fórum Regional de Educação Ambiental
Funrural	Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GAO	Grupo de Agroecologia e Agricultura Orgânica
IEF	Instituto Estadual de Florestas
IES	Instituições de Ensino Superior
IFSULDEMINAS	Instituto Federal do Sul de Minas
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITCP/UFV	Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
II SIECEFA/MG	Seminário Interterritorial sobre Educação do Campo na perspectiva da Escola Família Agrícola em Minas Gerais
LAL	Letras, Artes e Literatura
Licena	Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa
LeCampo	Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais
LECs	Licenciaturas em Educação do Campo
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MAM	Movimento pela Soberania Popular na Mineração
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MHD	Materialismo Histórico e Dialético
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OPC	Organizações Populares do Campo
ONG	Organizações Não Governamentais
PACAB	Projeto de Assessoria às Comunidades Atingidas por Barragens
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCB	Partido Comunista Brasileiro

PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
PNEE	Programa Nacional de Educação Empreendedora
PESB	Parque Estadual Serra do Brigadeiro
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAFs	Sistemas Agroflorestais
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESu	Secretaria de Educação Superior
SMEGV	Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares
SMEM	Secretaria Municipal de Educação de Miradouro
STR	Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
SUPRA	Superintendência de Política da Reforma Agrária
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSJ	Universidade Federal de São João del Rei
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Unefab	União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil

Sumário

Apresentação	19
Introdução	25
Capítulo 1: Nos trilhos da pesquisa: o referencial teórico e os caminhos percorridos	46
1.1 O Materialismo Histórico e Dialético como paradigma teórico-metodológico	47
1.2 A Abordagem de pesquisa	52
1.3 Procedimentos metodológicos, o <i>locus</i> e os sujeitos da pesquisa	57
1.3.1 Caracterização das egressas participantes das entrevistas e observações.	65
1.4 Procedimentos para análise dos dados.....	72
Capítulo 2: Entre projetos de campo em disputa: qual o campo da Educação do Campo?	74
2.1 O Campo como território em disputa: dois projetos de campo, dois projetos de educação.....	75
2.1.1 O campo do Agronegócio e a Educação Rural	75
2.1.2 O Campo da Agricultura Familiar Camponesa e a Educação do Campo	90
2.2 Educação do Campo e as Políticas Públicas: a conquista dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo	98
2.2.1 Desafios atuais para a Educação do Campo após o golpe político-jurídico-midiático de 2016	110
Capítulo 3: A Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG e seus Egressos: quem são, onde estão e como avaliam sua formação.	113
3.1 Breve histórico da construção do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na FaE/UFMG.	114
3.2 O Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da FAE/UFMG: considerações sobre o currículo prescrito e suas concepções teórico-metodológicas.	117
3.3 Egressos da Turma Dom Mauro de 2008: quem são, onde e como estão após a formação?.....	127
3.3.1. Onde estão os egressos do LeCampo, turma 2008?.....	128
3.3.2 Trabalho e renda dos egressos	133
3.3.3 Trajetórias escolares e acadêmica.	135
3.3.4 Atuação profissional na área de educação	138
3.3.5 Avaliação dos egressos sobre o curso do LeCampo	147

Capítulo 4: Nos territórios das egressas: o (re) encontro com a história e as lutas sociais.....	152
4. 1 A importância do conhecimento histórico dos territórios da pesquisa	152
4.2 Zona da Mata Mineira.....	154
4.2.1 Município de Miradouro/MG e o Território da Serra do Brigadeiro	160
4.3 Região do Vale do Rio Doce.....	165
Capítulo 5: Continuação do tempo histórico de transformação: a prática político-social dos egressos do LeCampo	177
5.1 Primeiro movimento de mudança: a luta por políticas públicas de educação e pela escola do campo no território de atuação das egressas.....	178
5.1.1 Território da Zona da Mata.....	182
5.1.1.1 A política municipal de Educação do Campo no município de Miradouro	183
5.1.1.2 A luta por escolas no campo: a prática social de Marina por meio da AMEFA	194
5.1.2 Território do Vale do Rio Doce	210
5.2 A transformação da forma escolar: os caminhos da mudança	223
5.2.1 Em Miradouro/MG, a Escola Municipal de Santa Bárbara e a prática social de Aniele.	230
5.2.1.1 A prática pedagógica de Aniele.....	244
5.2.2 No Vale do Rio Doce: o MST e a prática social de Bebê.	252
Considerações Finais	272
Referências	283
ANEXOS.....	300

Apresentação

Compreendo que todo estudo social se volta também ao problema de uma biografia, sua história e interligações com a sociedade, como trazido por Mills (1972) em *A imaginação sociológica*. O envolvimento da pesquisadora com essa temática de pesquisa não se deu de forma aleatória, mas por meio de sua história de vida e de *encontros* dessa história com uma formação política e acadêmica.

Minha trajetória escolar e acadêmica se deu em instituições públicas, primeiros anos do Ensino Fundamental em escola rural e o restante da educação básica em escola urbana. Sou natural de Guiricema/MG, município de 8.697 habitantes, moradora da comunidade rural do Cruzeiro, onde ainda vivem meus pais. Trata-se de uma pequena propriedade familiar herdada pelo meu pai de seus pais e compartilhada entre seus irmãos, que mais lhes garantiu a possibilidade de moradia própria do que condições de trabalhar com agricultura, por ser muito pequena e limitada para tal. Por isso, minha família nunca conseguiu fazer da agricultura familiar uma fonte de renda, e sempre trabalhou em olarias, com fabricação de tijolos artesanais, para garantir o sustento (apertado). Histórias sobre a educação rural, as dificuldades da vida no campo, em especial, de viver da agricultura familiar foram minha realidade desde a infância.

Minha formação escolar é fruto de um contexto histórico e de uma política pública, pois a continuidade dos estudos não seria possível sem a garantia da educação como direito, a obrigatoriedade de estudos até os 14 anos estipulada pela Constituição de 1988 e LDB (Lei 9.394/96), e o direito ao transporte escolar, que oportunizou às populações do campo concluírem o Ensino Fundamental e terem acesso ao Ensino Médio. Tais direitos possibilitaram a muitos jovens, como eu, o sonho de ingresso em uma universidade pública. Em 2005, termino o Ensino Médio e sou aprovada no vestibular em Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa (UFV), iniciando o curso em 2006. Esta universidade possui tradição em extensão rural, por isso é bem conhecida pelos camponeses da região, dispondo de Assistência Estudantil (moradia e alimentação), o que permite a permanência de estudantes pobres.

Vale aqui abrir um parêntese e comentar sobre a importância da UFV na região da Zona da Mata Mineira. Esta universidade tem sua origem em 1926 como Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (ESAV), em 1948 torna-se Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) e consagra-se como Universidade Federal de Viçosa (UFV) em 1969. Seu processo de expansão e

modernização esteve atrelado ao projeto de modernização da produção agrícola para o país e mais particularmente para o estado de Minas, atendendo, em parte, aos interesses dos Estados Unidos em sua estratégia de manter o Brasil como economia agroexportadora subordinada ao mercado internacional. Entre os interesses da extensão rural tocada pela universidade estavam o de remover obstáculos ao progresso do país pela introdução de maquinários agrícolas, educação rural, controle da família e do trabalho. A universidade também teve forte influência na assistência sistemática aos agricultores da Zona da Mata Mineira (RIBEIRO, 2006; 2010). Desde 1929, realiza a Semana do Fazendeiro, uma reunião anual, acolhendo especialmente fazendeiros da região e do país, mas também os pequenos trabalhadores rurais da Zona da Mata Mineira, que a partir de uma articulação dos sindicatos rurais e da EMATER¹ frequentavam este importante evento da região.

Meu pai e seus irmãos chegaram a frequentar este evento em meados da década de 1970/80, através da articulação do sindicato rural da cidade. O contato com esse evento causou neles grande deslumbramento com a Universidade, tanto que cresci ouvindo histórias que retratavam a beleza da Universidade, a possível qualidade dos cursos ali oferecidos e a possibilidade de grande êxito profissional para quem nela estudasse. Deslumbravam-se também com a grande tecnologia divulgada pela universidade, grandes máquinas, sementes com grande “poder” de produção, animais vistosos, etc. Contudo, pouco de tudo isso estava acessível aos pequenos agricultores familiares, que retornavam para casa com amostras de sementes híbridas e manuais de instrução, mostrando os benefícios do uso de agrotóxicos.

Diante de todas essas histórias meu pai sempre ressaltava: as pessoas estudavam ali “de graça” e ainda tinham casa (alojamentos) e restaurante para os estudantes. Obviamente ele não tinha entendimento claro de como era o funcionamento de tudo aquilo, mas tinha uma representação de que se a instituição oferecia tudo aquilo era possível alguém de sua classe social ali estudar. Porém, o que os impedia de chegar a universidade? No caso dos meus ancestrais foi a ausência de políticas públicas e oportunidades educacionais. Já no tempo histórico em que nasci havia um projeto nacional de expansão e luta pelo direito à educação, que junto aos meus esforços permitiram o ingresso na UFV.

Soares (1991), em seu memorial acadêmico, usa a metáfora do bordado para contar sua história profissional: “vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro

¹ Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER)

o risco; representamos o nosso papel sem conhecer por inteiro a peça” (p. 28). É assim que também venho construindo vida acadêmica.

Na universidade o encontro com a temática da Educação do Campo começou na graduação. Antes de conhecer a “educação do campo”, tive a oportunidade de me inserir no Programa de Extensão Teia², inicialmente como voluntária, o que despertou minha sensibilidade para as questões sociais. Esse Programa articulava-se a outros projetos de extensão da UFV promovendo o diálogo, a interação e a participação popular com movimentos sociais da região. A partir desse Programa conheci o Pronera e tive a oportunidade de nele estagiar com o projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã”, coordenado pela FAE/UEMG, UFV, e FAFIDEA³ no estado de Minas Gerais. Com esse projeto acompanhei a implementação de turmas de educação de jovens e adultos em áreas de Reforma Agrária do MST, nas regiões do Vale do Rio Doce, Mucuri e Zona da Mata, e contribui na organização de oficinas e ciclos de formação de EJA. Na ocasião, o contato com alguns educadores de EJA, que eram estudantes de Licenciatura em Educação do Campo, despertou-me o interesse em pesquisar o processo de formação de educadores do campo em nível superior, que estava em curso via Pronera e Procampo.

Entrei no mestrado em educação na Universidade Federal de São João del-Rei, com o projeto “O que é ser educador do campo: os sentidos construídos pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG”. Nessa pesquisa, problematizei os sentidos e significados de ser educador do campo para os estudantes do LeCampo a partir de um diálogo com autores da filosofia da linguagem, Mikhail Bakhtin e Vigotski. Neste momento, a investigação foi conduzida considerando a proposta pedagógica do curso, os discursos dos estudantes sobre os sentidos de ser educador, frente às demandas da educação do campo e suas avaliações sobre a formação recebida no curso.

Com a finalização do mestrado em 2013, atuei por alguns meses como professora da educação básica no estado de Minas Gerais em uma escola rural multisseriada e, posteriormente, como professora substituta na Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Em 2014, comecei a atuar como professora designada na UEMG, Campus Ubá, onde permaneço até final de 2016. Durante o período que atuei na UEMG/Ubá tive

2 O Programa Teia/UFV, em ação desde 2005, se propõe a gerar interação entre Projetos de Extensão a partir da utilização de ações integradoras e de intensa participação popular. Com foco na necessária interligação extensão-ensino-pesquisa procura a investigação-ação e a interdisciplinaridade através de metodologias participativas e de densa dialogicidade. Fonte: <http://www.ufv.br/teia/Historico.html>. Data de acesso: 10/04/2019.

³ Faculdade de educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Universidade Federal de Viçosa e Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina, respectivamente.

oportunidade de desenvolver projetos de pesquisa e extensão na área de educação do campo, a fim de compreender as práticas e saberes de professores atuantes em escolas do campo na região. Atuei também na equipe coordenadora do Programa Institucional de Educação do Campo junto à Pró-Reitoria de Extensão, mapeando projetos de extensão/pesquisa para divulgação em um Blog institucional e organizando as produções resultantes destes para a publicação de um livro do programa, lançado pela editora EdUEMG, em 2017.

Ainda trabalhando na UEMG ingressei no doutorado em educação na FEUSP em agosto de 2015 e, apesar das dificuldades, fui tentando conciliar o trabalho na universidade com as disciplinas e atividades do doutorado. Ao longo do doutorado cursei as disciplinas: *Educação de Jovens e Adultos: Pensamento, Políticas e Práticas*; *História do Currículo e das Disciplinas Escolares e Concepções de Educação*; *A Evolução Histórica do Marxismo: Debates Teóricos e Desenvolvimentos Empíricos*; *Direito à Educação sob a Perspectiva da Pedagogia Social*; e *Antonio Gramsci: a educação como hegemonia*. Nessas disciplinas envolvi a temática da educação do campo nas atividades avaliativas.

Novamente esses estudos me colocaram no encontro de histórias biográficas, no caso de meus ancestrais, que também são histórias sociais que remetem a um contexto mais amplo da história da educação rural. Com a proposta da professora da disciplina *História do Currículo e das Disciplinas Escolares e Concepções de Educação*, para reunirmos uma equipe e elaborarmos uma apresentação em que nos debruçássemos sobre uma fonte histórica, que dialogasse com a disciplina, lembrei-me dos materiais guardados por uma tia, irmã de meu pai, que foi professora leiga no período de 1966-1977. Ao recorrer à tia Sonia em busca dos materiais, das histórias, experiências e desafios enfrentados durante sua docência deparei-me com belas narrativas de profundidade individual, peculiar, mas de dimensão coletiva. Sabendo da liberdade e autonomia dada à professora da disciplina para as apresentações, a equipe propôs uma pequena exposição em painel e também de alguns dos materiais, como livros, cadernos e fotografias, coletados para possibilitar aos colegas da disciplina ver, sentir e tocar o que conseguimos obter de dados e memórias.

No final do ano de 2016 fui aprovada em um concurso público para professor efetivo na Universidade Federal do Maranhão para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Em março de 2017, comecei então a atuar no referido curso e assim realizar o desejo de contribuir com essa política de formação docente.

Todavia, essa busca de estabilidade profissional/financeira trouxe desafios no momento de conciliação com o doutorado em andamento, pelo fato de trabalhar em um estado tão distante da instituição de estudo. Devo então, novamente agradecer pela compreensão da UFMA em liberar meu afastamento no ano de 2018, para que a conclusão dessa tese fosse possível.

No doutorado busquei dar continuidade à pesquisa desenvolvida no mestrado com estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG. No mestrado pesquisei os estudantes em formação, já no último ano de curso, a fim de compreender como se constituiu uma concepção de educador do campo no processo de formação. Já no doutorado o objetivo foi estudá-los em sua atuação profissional, a fim de entender como os objetivos do curso e da Educação do Campo têm se materializado na prática social dos egressos.

A pesquisa realizada está estruturada em capítulos, conforme a descrição a seguir:

Introdução - Apresenta o problema da pesquisa, objetivos, justificativa e um mapeamento com discussão sobre a produção acadêmica sobre os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a partir de teses e dissertações disponíveis na Plataforma da CAPES.

Capítulo 1 – Nos trilhos da pesquisa: o referencial teórico e os caminhos percorridos.

Discute a abordagem da pesquisa qualitativa na perspectiva do MHD, a concepção e o uso dos instrumentos metodológicos para obtenção dos dados e a forma de organização e análise destes.

Capítulo 2 – Entre projetos de campo em disputa: qual o campo da Educação do

Campo? Apresenta a discussão de dois paradigmas em disputa: o campo do agronegócio e da educação rural *versus* o campo da agricultura familiar camponesa e da Educação do Campo. Ao discorrer sobre o campo do agronegócio situamos as contradições do desenvolvimento do capitalismo com relação a produção agrícola e a propriedade da terra e afirmamos a agricultura familiar camponesa, como aquela que vem garantindo a soberania alimentar, e a Reforma Agrária popular como possibilidade de resolver o impasse da concentração de terra no Brasil e promover justiça social. No âmbito da educação, apresentamos a Educação Rural como um tipo de educação historicamente marcada por políticas assistencialistas e precárias, que descaracterizam a realidade do camponês, e a Educação do Campo como fenômeno educativo enraizado nas lutas sociais camponesas pela terra, por políticas públicas e educação.

Capítulo 3 – A Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG e seus egressos: quem são, onde estão e como avaliam sua formação. Apresenta a origem e histórico de construção do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG. Analisa a evolução do Projeto Político Pedagógico do referido curso e discute mais especificamente a versão do projeto que orientou a formação da turma do LeCampo⁴ que ingressou no ano de 2008 (Turma Dom Mauro), a qual nos dedicamos a estudar a trajetória e prática social de seus egressos. Apresenta e discute dados acerca do perfil desses egressos, de trabalho e renda atual, de suas trajetórias escolares e acadêmicas, de atuação profissional na área de educação e de avaliação da formação obtida no LeCampo. Os dados que fundamentam esta parte foram obtidos, majoritariamente, por meio de questionário online de pesquisa.

Capítulo 4 - Nos territórios das egressas: o (re) encontro com a história e as lutas sociais. Contextualizo e analiso os territórios em que atuam as egressas participantes dessa pesquisa, a fim de apreender as dimensões histórico-sociais que dinamizam os espaços e reverberam nos eventos colhidos como dados de pesquisa.

Capítulo 5 - Continuação do tempo histórico de transformação: a prática político-social das egressas do LeCampo. Apresenta análises sobre a prática social de egressas do LeCampo a partir de dados obtidos em entrevista e observação participante. Discute os limites e possibilidades de transformação das políticas públicas de Educação do Campo e da forma escolar no contexto sócio espacial de atuação das egressas.

Considerações finais –Retoma objetivos, questões de pesquisa, a contribuição do referencial teórico e metodológico, apresentando as conclusões. Aponta também algumas contribuições dessa pesquisa para a formação nas LECs.

⁴ Na FaE/UFMG emprega-se “o LeCampo”, para se referir ao **curso** de Licenciatura em Educação do Campo. Por isso, a utilização do artigo “o” no decorrer desse trabalho.

Introdução

Nesse capítulo apresento o problema de pesquisa, seus objetivos, relevância e justificativa frente ao panorama das pesquisas relacionadas às Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. Arrolo e comento, brevemente, as produções relacionadas a egressos das LECs, a partir de um mapeamento realizado junto ao banco de teses e dissertações da Capes.

O problema da pesquisa

O presente estudo insere-se na área de concentração “Estado, Sociedade e Educação”, linha de pesquisa, “Política, gestão, financiamento e avaliação da educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Tem como foco discutir a prática social de egressos da turma que ingressou no ano de 2008 no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFGM). Trata-se de um estudo de caso por: explorar em profundidade o objeto de estudo em seu contexto concreto, permitindo apreender as condições específicas em que ele acontece; elaborar conhecimento sobre o fenômeno estudado, passível a generalizações; e, assim, evidenciá-lo dentro de um campo de pesquisa e de produção de conhecimento, que neste caso é o campo das políticas de formação de professores no Brasil.

Inicialmente apresentei a hipótese segundo a qual as Licenciaturas em Educação do Campo podem formar educadores capazes de promover processos de mudanças em seus territórios. Relacionei esses processos de mudança às lutas por políticas públicas e escolas do campo, que promovam práticas pedagógicas e sociais transformadoras. No decorrer da pesquisa, passei a ter como segunda hipótese que, num movimento circular, essa transformação é mais possível em situações onde o egresso esteja engajado em movimentos sociais e sindicais do campo, que estimulam e endossam suas práticas pedagógicas e sociais e que, por sua vez, retroagem como impulso para seu engajamento.

Desde o final dos anos de 1990, a temática da Educação do Campo vem ganhando espaço nas ações governamentais, no âmbito das políticas públicas, em virtude do embate travado pelo Movimento da Educação do Campo na agenda educacional brasileira. Tal Movimento tem sua origem em ações desenvolvidas por sujeitos coletivos ligados às questões agrárias, que trazem experiências alternativas de educação para os povos do

campo, tendo como principais expoentes: o Movimento Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). O encontro dessas experiências ocorre na década de 1990, em eventos realizados por esses movimentos sociais, que se articularam por terem concepções próximas⁵ acerca de um projeto de campo, de agricultura camponesa, de educação e de sociedade e por projetarem ações e lutas no âmbito das políticas públicas.

A formação e o trabalho de professores do campo constituem-se numa problemática evidenciada em todos os debates organizados pelo Movimento da Educação do Campo. Na perspectiva desse Movimento, a formação do professor deve ocorrer de maneira coerente com as concepções que o Movimento tem sobre a escola do campo. Essa concepção remete a existência de projeto educativo capaz de trabalhar os interesses, a política, a cultura e a economia da população do campo, nas suas diversas formas de organização e trabalho, produzindo valores, conhecimento e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2005). Roseli Caldart (2010) sintetiza afirmando que a proposta de formação de professores do campo tem por finalidade a transformação da escola do campo.

Até o momento, essa trajetória da Educação do Campo na luta por direitos e políticas públicas resultou em importantes conquistas no que tange a legislação, políticas e programas, tais como: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), criado em 1998; as Diretrizes Operacionais da Educação Básica no Campo (DOEBEC) – nº 1 de 2002 e nº 2 de 2008; e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), criado em 2007. Em 2010 foi anunciado o Programa

⁵ Esses diferentes movimentos sociais se aproximam em virtude do objetivo de construir uma pauta de lutas conjuntas e comuns configurando nesse dinamismo histórico social que é hoje o Movimento da Educação do Campo. Trata-se de movimentos com trajetórias e lutas políticas situadas em diferentes contextos, onde emergem tensionamentos e ressignificações criativas a partir dos encontros proporcionados pela Educação do Campo, em que esses movimentos vão se politizando para firmar uma luta contra hegemônica. O MST tem um projeto explícito de lutas socialistas, tendo a reforma agrária popular como pauta maior e uma trajetória de formação que articula cristianismo e marxismo via Teologia da Libertação. Já os CEFFAs, mesmo situados em organizações de abrangência nacional (UNEFAB e ARCAFARs), tinham uma atuação mais local, com enfoque na formação comunitária e regionalizada para o trabalho e organização familiar. Conforme Telau (2015), a aproximação dos CEFFAs com o Movimento da Educação do Campo e os demais movimentos, como o MST, trouxe tensionamentos que implicou em mudanças de ações e posicionamentos como, por exemplo, no de pensar processos mais coletivos de organização do trabalho, de formação política, e da própria relação com o Estado, quando o dilema da filantropia é trazido pela Educação do Campo como medida paliativa do Estado apontando para os CEFFAs a necessidade de avançar no campo da educação pública. Não pretendemos aprofundar as questões que ora tencionam e/ou politizam os movimentos e organizações que compõe o Movimento da Educação do Campo, mas apresentamos esse exemplo para indicar que existe um dinamismo que tem se configurado, de forma positiva, numa luta contra hegemônica no Movimento.

Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que visa apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da política de educação do campo.

Em todas essas políticas destacam-se ações no âmbito da formação de educadores do campo. Porém, antes mesmo delas oportunizarem o desenvolvimento da formação de professores do campo, temos que ressaltar que essa era uma luta travada pelos movimentos sociais, em especial o MST, que pautava essa demanda em suas ações e buscou parcerias com diferentes instituições para desenvolver a formação de seus educadores. É no contexto da luta do MST, que se desenvolveu o primeiro curso de Pedagogia da Terra do Brasil (Turma Salete Strozake), criado em 1998, resultado de uma parceria entre o MST e a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), com o apoio financeiro do INCRA. No âmbito das CEFFAs, a Pedagogia da Alternância trouxe a contribuição do formato de organização que alterna tempos e espaços de formação, possibilitando o vínculo do estudante com o campo, a realização de pesquisa e vivências que concretizam a relação teoria e prática. São experiências como essa do MST e das CEFFAs, entre outras, e o histórico panorama de ausência de profissionais licenciados para atuar em escolas do campo, que geraram lastro e argumento para a Educação do Campo pautar-se em uma política específica de formação de professores do campo.

Pelo Pronera desenvolveu-se um programa com vários cursos de Pedagogia da Terra e de outras licenciaturas tendo em vista os princípios da Educação do Campo, o que fez dele uma mola propulsora de experiências educativas para elaboração de outras políticas públicas. Foi também no âmbito desse programa que se desenvolveu a primeira experiência de uma Licenciatura em Educação do Campo (LEC)⁶ no Brasil, por meio da Pedagogia da Terra na FaE/UFGM, em 2005. O curso habilitou os estudantes para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em uma área do conhecimento⁷. Essa foi uma importante experiência para fundamentar a elaboração do Procampo, que implementou a experiência piloto do curso em quatro universidades

⁶ Ao longo dessa tese utilizo a sigla LEC (ou LECs) para me remeter às Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, de uma forma geral. Em cada universidade em que se desenvolve essa experiência, as LECs possuem uma sigla específica, por exemplo, LeCampo, Ledoc, Licena, etc. Quando for tratar de uma dessas em específico estrei utilizando a sigla que cada universidade adota.

⁷ Ao longo da tese retomaremos a essa experiência explicando melhor sua proposta e contexto de desenvolvimento.

indicadas pelos movimentos sociais, ligados a Educação do Campo: UFMG, UnB, UFBA e UFS, que iniciaram os cursos em 2008. Em 2008 e 2009 o Programa lança novos editais para incorporar outras instituições no desenvolvimento de experiências pilotos e no ano de 2012 é lançado um edital para incorporar a LEC como curso regular em universidades públicas no Brasil.

Considerando a experiência da FaE/UFMG com as primeiras turmas de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, seleciono a Turma de 2008 do Procampo, como o caso particular para o desenvolvimento do presente estudo. Conforme já anunciado, busco conhecer e analisar as práticas sociais desenvolvidas por um grupo de egressos como educadores do campo. Sabendo das diferentes possibilidades de atuação desses docentes, como por exemplo, em escolas de assentamento, escola itinerante, Escolas Famílias Agrícolas, em escolas da rede estadual e municipal e na gestão de processos educativos e comunitários, trago como questões para essa pesquisa: qual o contexto social, político, pedagógico e curricular da instituição escolar (ou não escolar) em que atuam os/as egressos/as do referido curso? Quais são suas condições de trabalho? Como as concepções do Movimento da Educação do Campo estão presentes na prática social dos/as egressos/as e que desafios colocam ao trabalho docente e à luta pela escola pública do campo? Há movimentos de transformação na prática social dos/as egressos/as e de que forma são desencadeados?

Inserimos essas questões numa problemática de pesquisa que busca compreender quais são as condições e experiências profissionais vivenciadas pelos licenciados/as do LeCampo, no que tange a ação docente comprometida com a formação humana e cidadã; com o trabalho coletivo, democrático; e com processos de mudanças nas políticas públicas educacionais e na forma escolar.

Seleciono a turma de 2008 da FaE/UFMG para essa investigação e para dar continuidade a pesquisas anteriores desenvolvidas com a mesma. Durante o mestrado objetivei compreender quais os sentidos construídos pelos estudantes do LeCampo, sobre ser educador do campo. Estabeleci uma relação entre as proposições da Educação do Campo com os discursos dos futuros educadores. Os resultados revelaram sentidos singulares sobre o educador do campo, visto como um sujeito capaz de causar mudanças sociais por meio de seu ato responsável com a luta por direitos e detentor de uma prática pedagógica que integra conhecimento científico com a realidade social e cultural dos sujeitos envolvidos, possibilitando, assim, a formação de sujeitos críticos (ANGELO, 2013). A referida turma se formou em dezembro de 2011 e muitos de seus egressos estão

atuando como professores em escolas do campo e/ou como gestores de processos educativos escolares e/ou comunitários.

Tendo em vista esses resultados de pesquisa, considero relevante continuar investigando egressos/as dessa turma para fechar um ciclo de análises dessa experiência. Os discursos identificados na primeira pesquisa são significativos porque expressam concepções afirmadas pela Educação do Campo para um movimento de transformação. Segundo Caldart (2010), essas mudanças são passíveis de se efetivarem a partir da prática pedagógica do professor. Por isso, compreender como os licenciados se inserem neste propósito a partir de sua prática social torna-se importante para contribuir com o campo de pesquisa que, atualmente, tem debatido a política de formação de professores do campo e de práticas educativas diferenciadas, que auxiliam na construção de um novo projeto de escola do campo.

Na *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, realizada em 1998, estabeleceram-se os sentidos que tem uma escola vinculada à Educação do Campo. O principal deles sustenta-se na proposição de um projeto educativo que possa trabalhar a produção do conhecimento a partir de questões relevantes para a intervenção social na realidade camponesa. Com esse pressuposto, a escola tem como finalidade trabalhar os interesses, a política, a cultura e a economia da população do campo, nas suas diversas formas de organização e trabalho, produzindo valores, conhecimento e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário. Tem como premissa o compromisso ético/moral com cada participante das práticas educativas, e a intervenção social, a partir de seu vínculo com projetos de desenvolvimento regional e com a formação para o trabalho, além do compromisso com a cultura dos povos camponeses. Dessa forma, o sentido dessa escola é de um verdadeiro centro de formação humana (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004).

Segundo Caldart (2010), para cumprir com a transformação da escola do campo, torna-se necessário um projeto educativo de formação de professores que dê conta de pensar os caminhos até então construídos pela Educação do Campo e pelos movimentos sociais camponeses, além de uma reorganização do trabalho docente que vise à superação da cultura do trabalho individual e isolado dos professores. Para tanto, a tarefa social colocada às LECs é a de preparação para uma escola que não existe, no duplo sentido: primeiro porque precisa ser conquistada e ampliada quantitativamente no campo, e segundo porque precisa ser concebida com novos referenciais para as famílias e comunidades, que organizam sua vida em torno dos processos de trabalho/produção

camponesa. Em termos de concepção de educação e de escola do campo temos avançado nas elaborações, contudo é no curso das experiências vivenciadas e praticadas, em suas potencialidades e contradições, que estão as circunstâncias para as transformações almejadas.

Conforme o exposto, são muitas as expectativas para o processo de formação nas LECs e para a prática social de seus licenciados, o que lhes confere um percurso desafiador. Esses desafios podem ser ainda maiores se considerarmos o contexto atual da escola pública na estrutura do Estado, onde muitos estarão atuando. É um desafio, pois, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), os sistemas de ensino e a escola na sociedade contemporânea reproduzem a lógica da competição e as regras de mercado do neoliberalismo, visando à eficiência pedagógica por meio da instalação de uma pedagogia da concorrência, da eficiência e dos resultados (da produtividade). Romper com essa lógica para a construção de uma educação democrática, de qualidade e comprometida com a formação humana é uma demanda necessária para os licenciados das LECs, os movimentos sociais e outros setores da sociedade civil comprometidos com essa posição no processo de disputa pela hegemonia.

Os movimentos sociais do campo vêm desenvolvendo importantes experiências nas escolas públicas, inseridas em seus movimentos e comunidades, a exemplo das escolas de assentamento, escolas itinerantes, e nas escolas comunitárias e/ou filantrópicas, a exemplo das escolas famílias agrícolas. São experiências que se desafiam em transformar a escola do campo e em construir outra forma escolar, assim como consolidar a Educação do Campo como política pública.

Objetivos da pesquisa

Objetivo Geral: Analisar a prática social de egressos/as do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG, a fim de compreender o ciclo dessa política de formação e contribuir com elementos que objetivem seu aperfeiçoamento.

Específicos:

- Compreender como os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo articulam as concepções políticas (e de saberes) veiculadas pela universidade e pelo Movimento da Educação do Campo em sua prática social;
- Pesquisar se/como ocorre o envolvimento dos egressos com os movimentos sociais e sindicais do campo, presentes em seu território de atuação;

- Analisar as políticas públicas para Educação do Campo nos territórios em que atuam os egressos, a fim de verificar a existência de proposições afins com o Movimento da Educação do Campo;
- Entender quais são as condições de trabalho dos licenciados em escolas públicas do campo;
- Pesquisar se/como ocorre o diálogo entre a comunidade local e a escola do campo, a fim de compreender como as especificidades culturais, de produção e de saberes locais são inseridos no trabalho dos egressos.

Relevância e potenciais contribuições da pesquisa

As experiências de formação de educadores do campo (Pedagogia da Terra e LEC) já foram estudadas em diversas pesquisas. Nesses estudos é tematizado o protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas para a formação docente; o processo de criação desses cursos nas universidades; sua proposta pedagógica, curricular, e de produção de saberes, assim como os significados dessa formação sob o olhar dos estudantes. Dentre essas pesquisas citamos alguns estudos, como os de Costa (2005), Zen (2006), Ghedini (2007), Casagrande (2007), Gonzaga (2009), Horácio (2015), Angelo (2013), entre outras específicas sobre as LECs, que serão apresentadas nas próximas páginas em tabelas.

Essas pesquisas têm análises voltadas para o processo de formação de professores, isto é, o currículo, as situações e a participação dos envolvidos na elaboração e desenvolvimento dos cursos nas universidades. Trazem importantes contribuições ao apontar: as possibilidades de formação docente sob perspectivas teórico-metodológicas diferenciada daquelas até então vivenciadas nas universidades; a participação ativa dos estudantes e movimentos sociais na construção dessa política de formação docente; e a ampliação do debate e pesquisa acerca da questão agrária e populações camponesas.

Todavia, são poucas as pesquisas que têm se dedicado a estudar a trajetória profissional de egressos das LECs, o que evidencia que é um campo ainda pouco explorado por pesquisadores. A partir de 2015 começaram a surgir os primeiros estudos que têm apontado questões importantes a serem aprofundadas em outras pesquisas e nos processos de formação nas LECs. A presente tese vem contribuir para o aprofundamento das produções científicas sobre egressos das LECs, apontando contribuições para o aperfeiçoamento dessa política de formação de professores do campo.

A produção do conhecimento sobre a Licenciatura em Educação do Campo

A formação de professores pela Licenciatura em Educação do Campo acumula experiências desde 2005, com a Pedagogia da Terra da FaE/UFMG, e com os cursos do Procampo a partir de 2008. Neste tópico apresentamos breve análise da produção do conhecimento sobre a LEC no âmbito dos trabalhos disponíveis no catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Docente). Para este levantamento utilizei como palavra-chave “Licenciatura em Educação do Campo” e selecionei todas as dissertações e teses que continham tal expressão no título do trabalho, resumo ou nas palavras-chaves. Em uma tabela listei as teses e em outra as dissertações obtendo um total de 27 teses e 51 dissertações, totalizando 78 produções. Tendo em vista o volume de trabalhos, comentaremos de modo geral aqueles que estudaram egressos da LEC e que permitirão estabelecer maior diálogo com a presente tese. Como não é o objetivo dessa pesquisa fazer um estado da arte sobre a produção do conhecimento, não me aprofundarei na análise das produções com esse tema, mas as apresento a fim de destacar a presença da LEC como tema nas produções acadêmicas e sua contribuição com o campo de pesquisas sobre políticas de formação de professores.

Em 2004, Damasceno e Bezerra publicam o artigo intitulado “Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas” em que identificaram um total de 102 trabalhos de teses e dissertações vinculadas a temática da educação rural produzidas nas décadas de 1980 e 1990. Na ocasião consideraram que havia uma tendência cada vez maior em se discutir o problema da educação rural na perspectiva da população a que se destina, isto é, os sujeitos do campo. Com a emergência do Movimento da Educação do Campo e da conquista de direitos através de programas e políticas públicas para as populações do campo, o debate acerca dessas experiências consolida a Educação do Campo como uma área de pesquisa emergente. Considerando o recorte que fizemos para identificar somente estudos sobre a política de formação de professores institucionalizada pela LEC, pudemos identificar que, em menos de uma década, já se produziram 79 trabalhos sobre uma política pública, que compõe uma das conquistas da Educação do Campo.

Consideramos que o volume de trabalhos identificados é expressivo para a área de educação e demonstram a consolidação do paradigma da Educação do Campo na construção de referenciais para pensar a realidade educacional das escolas do campo e a formação de professores. Essas produções também expressam o interesse de pesquisa nos programas de Pós-Graduação com a Educação do Campo, em especial, com a política de formação de professores implementada pela LEC, o que se dá em virtude da visibilidade

que a Educação do Campo tem ganhado nos últimos anos. A ação política do Movimento na luta por direitos por meio das políticas públicas desperta necessidade, interesse e sensibilidade de pesquisadores em desenvolver estudos sobre as experiências em curso.

A tabela abaixo contém as teses identificadas⁸, organizadas por ano de publicação, universidades e programas de pós-graduação.

Quadro 1: Teses produzidas sobre a Licenciatura em Educação do Campo

TESE	ANO	UNIVERSIDADE	PPG
SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo.	2011	UFBA	Educação
CARVALHO, Marize Souza. Realidade da Educação do Campo e os desafios para a Formação de professores da Educação Básica na perspectiva dos Movimentos Sociais.	2011	UFBA	Educação
SILVA, Vicente de Paulo Borges Virgolino da. 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.	2012	UNB	Educação
BARBOSA, Anna Izabel Costa. A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura Em Educação do Campo/Unb: do projeto às emergências e tramas do caminhar.	2012	UNB	Educação
MEDEIROS, Maria Osanette de. Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo.	2012	UNB	Educação
PERIN, Teresinha de Fátima. Formação de professores, metodologicamente planejada à luz do materialismo histórico dialético: realidade, contradição e possibilidade do curso de Licenciatura	2013	UFBA	Educação

⁸ A identificação dos trabalhos listados foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por meio do uso da palavra-chave “Licenciatura em Educação do Campo”, para filtrar aqueles que a utilizasse nos títulos, resumos e palavras-chave. Após a filtragem feita pelo site, analisei o resumo de cada trabalho para assegurar se o tema de investigação da pesquisa era sobre a formação e/ou trajetória de egressos da referida licenciatura. Nesse mapeamento não tive como objetivo identificar e analisar trabalhos de pesquisa que estudaram as experiências de licenciatura em Pedagogia da Terra, História, Geografia, entre outros, desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo, em sua maioria no âmbito do Pronex, pois nosso interesse é com as experiências que assumem o formato de “Licenciatura em Educação do Campo”. Tendo em vista as condições de busca no Catálogo, reconhecemos que os trabalhos presentes nos Quadros 1 e 2 podem não representar a totalidade real de produções, o que nos faz supor que o volume seja maior. Site utilizado para a busca: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Data de acesso: 31/09/2018.

em Educação do Campo/UFBA 2007 a 2012.			
CUNHA, Maria Bernadete de Melo. Formação de professores e professoras no curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFBA: área de ciências da natureza e matemática.	2014	UFBA/UEFS	Ensino, Filosofia e História das Ciências
FERREIRA, Marcio. Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na licenciatura em educação do campo da UNB.	2014	UNB	Educação
BARBOSA, Linlya Natassia Sachs Camerlengo de. Entendimentos a respeito da matemática na educação do campo: questões sobre currículo.	2014	UNESP	Educação matemática
CASTRO, Wanessa de. Formação de educadores do campo e tecnologias digitais: relações e desafios na licenciatura em educação do campo da UnB.	2015	UNB	Educação
FERREIRA, Maria Jucilene Lima. Docência na Escola do Campo e Formação de Educadores: qual o lugar do trabalho coletivo?	2015	UNB	Educação
TELES, Ana Maria Orofino. Por uma pedagogia com foco no sujeito: um estudo na Licenciatura em Educação do Campo.	2015	UNB	Educação
SANTOS, Janeide Bispo dos. Questão agrária, educação do campo e formação de professores: territórios em disputa.	2015	UFBA	Educação
RIBEIRO, Luiz Paulo. Representações sociais de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a violência.	2016	UFMG	Educação
SILVA, Isaac Alexandre da. Licenciatura em Educação do Campo: contradições, limites e possibilidades para emancipação na formação de professores.	2016	UFPB	Educação
KOYANAGI, Raquel. Memórias de estudantes Kalunga que ingressaram no ensino superior: Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC/UNB).	2016	UNB	Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional.
BOCCHI, Michelle. Performance, Discurso e Educação: (Re)Construindo Sentidos De Escola Com Professores Em Formação Na Licenciatura Em Educação Do Campo – Ciências Da Natureza.	2016	UFPR	Educação
BENFICA, Welessandra Aparecida. A escrita de educandos (as) em formação	2017	UFMG	Educação

para atuação nas escolas do campo na perspectiva das Representações Sociais.			
BITTENCOURT BRITO, Marcia Mariana. Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.	2017	UNB	Educação
SILVA, Hellen do Socorro de Araujo. Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via Epistemologia da Práxis: análise da experiência da Ledoc-UFPA-Cametá.	2017	UFPA	Educação
ROSARIO, Lino Verdial do. Contribuições dos projetos pedagógicos dos cursos de educação do campo do Brasil para a licenciatura em matemática do Timor-Leste.	2017	UFPA	Educação em Ciências e Matemáticas
ROTTA, Mariza. De luta histórica pela posse da terra ao grito de uma licenciatura para formação de educadores do campo na Região Sudoeste do Paraná.	2017	PUCPR	Educação
SILVA, Márcia Cristina Lopes E. Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO/IFPA/Campus de Castanhal, PA.	2017	UFC	Educação
ANHAIA, Edson Marcos de. Formação de Professores: realidade, contradições e possibilidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFS – Campus de Laranjeiras do Sul – 2012 – 2017.	2018	UFSC	Educação
SANTOS, Silvanete Pereira dos. A Licenciatura em Educação do Campo no Estado de Roraima: contribuições para a escola do campo.	2018	UNB	Educação
FILHO, Luiz Gomes da Silva. Por Uma Educação do Campo Popular: uma análise a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFERSA.	2018	UFPB	Educação
PEREIRA, Linconly Jesus Alencar. Educação do Campo para Convivência Com o Semiárido Potiguar: semeando possibilidades através de práticas contrahegemônicas da licenciatura interdisciplinar em educação do campo na UFERSA.	2018	UFPB	Educação
TOTAL: 27 Teses.			

Fonte: Banco de Teses e Dissertações CAPES, 2018, (elaboração da autora).

A região nordeste e centro-oeste, em virtude das produções no âmbito da UNB e da UFBA concentram o maior número de teses até o momento. Atualmente a UFBA não possui o curso de Licenciatura em Educação do Campo, tanto que o número de pesquisas nesta instituição se reduz a partir de 2015. Todavia, assim como a UNB, foi uma das universidades responsáveis em desenvolver o projeto piloto do Procampo e, portanto, pioneira na produção de conhecimento sobre essa licenciatura. A distribuição da produção por região fica: Centro-Oeste com dez; Nordeste com nove; Sul e Sudeste com três em cada região e Norte com duas.

A maioria das teses foram produzidas em programas de pós-graduação de educação. Compreender a **política de formação de professores na LEC**, tendo em vista os preceitos em que ela foi cunhada pelo Movimento da Educação do Campo e seu processo de desenvolvimento, é a principal temática que mobiliza as pesquisas listadas. Portanto, as pesquisas contribuem por aprofundar o potencial e vínculo orgânico da formação na LEC com: os movimentos sociais, a Educação do Campo e o território camponês; a formação política, emancipatória e omnilateral, tendo em vista os referenciais teóricos que subsidiam o curso analisado; a *práxis* educativa, potencializada, em especial, pela organização do curso no regime de alternância; e com a perspectiva de transformação da escola do campo. Os potenciais avanços destacados pelas pesquisas tendem a afirmar que a LEC é uma política de formação contra a hegemonia dominante, ao enfatizar um processo que visa a emancipação de sujeitos e da forma escolar sintonizada com as lutas da classe trabalhadora. Desafios, limites e contradições também estão presentes nos resultados dessas pesquisas e contribuem para o movimento dialético de transformação e aperfeiçoamento dessa política de formação de professores para a Educação do Campo.

Dentre as teses listadas no quadro destaco três que são importantes para dialogar com o presente estudo, pois se dedicaram a compreender a política de formação da LEC em diálogo com a prática social de seus egressos. São elas: Santos (2015), Bittencourt Brito (2017) e Silva (2017).

Santos (2015) argumenta em sua tese que a concretização da Educação do Campo, na perspectiva de um projeto societário revolucionário, depende da dimensão teórico-metodológica que orienta a formação de professores que atuam nas escolas do campo. Toma como referência o trabalho que é realizado pelos egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFBA, acompanhando seis destes durante o processo de formação ocorrido no Programa Escola da Terra e nas redes municipais de ensino a partir

de análises dos Planos de Trabalho, relatórios de atividades desenvolvidos, entrevistas individuais e questionários. Tomou como base de análise quatro categorias, sendo elas: consistência da base teórica; a teoria educacional; a teoria pedagógica e o trato dado à questão agrária. Conforme as análises da autora:

(...) constata-se que, no trabalho docente dos seis professores investigados, quatro deles desenvolvem seus trabalhos fundamentados em explicações científicas: eles verificam dados empíricos, explicam a realidade cientificamente e consideram as determinações históricas; identificam as contradições presentes nos processos socioespaciais; apresentam ações com judicatividade e tomam decisões; reconhecem a luta de classes; e compreendem a realidade como totalidade. Esses quatro professores que demonstraram ter se apropriado da base teórica do materialismo histórico-dialético são os que realizam o trabalho docente com base nas estratégias e táticas condizentes com o projeto histórico socialista no processo de enfrentamento à lógica do capital. Do mesmo modo, eles se apropriaram da pedagogia histórico-crítica na orientação do trabalho pedagógico; desenvolvem ações didático pedagógicas que visam qualificar as funções psíquicas superiores do indivíduo; e compreendem que a função social da escola é elevar o pensamento teórico da classe trabalhadora, a partir de um ensino que estimule as funções psíquicas e faça compreender os processos sociais na realidade concreta. (SANTOS, 2015, p. 228)

Todavia, no que se refere a questão agrária Santos (2015, p. 228-229) afirma que somente dois destes quatro professores a trazem para seus respectivos trabalhos pedagógicos, o que para a autora constitui problema de tática, pois “se dois professores não inseriram a questão agrária no cerne do trabalho pedagógico, qual é o rumo da tática para atingir o projeto histórico que é defendido? Para mexer com o capital, precisa-se mexer no seu principal pilar, a propriedade privada da terra”. Sua tese contribui ao apontar a necessária consistência de uma base teórico metodológica nos cursos de LEC para que os docentes egressos, em sua prática social, consigam produzir espaços de transformação e emancipação com qualidade teórica e prática para a classe trabalhadora, tendo como princípio outro projeto de sociedade e de campo em oposição às forças dominantes do capital.

A tese de Bittencourt Brito (2017) também busca na prática social de egressos da LEC da UNB contribuições para os princípios formativos e para a política pública de formação de professores do campo, no sentido de compreender a formação na perspectiva da práxis criativo-revolucionária. Além de realizar uma análise sobre o processo de

formação do curso, desenvolveu sua pesquisa com egressos inseridos na formação continuada na pós-graduação, em cursos de mestrado e doutorado. Em suas análises afirma que os processos de produção de conhecimento desencadeados pelos egressos “apresentam elementos que contribuem para afirmar a formação de professores do campo, no contexto da Epistemologia da Práxis” (p. 328). A agroecologia surge na pesquisa como prática de resistência dos egressos, tanto nos discursos como em suas práticas sociais, ao apresentar ações que valorizam a agroecologia em defesa da vida e da produção de alimentos saudáveis. Por fim, defende a seguinte tese:

Os egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília incorporaram os princípios da proposição inicial realizada pelo Movimento da Educação do Campo no processo de institucionalização do referido curso na Educação Superior Brasileira. Esses princípios são apontados no âmbito da Política de Formação dos Professores no Brasil na perspectiva crítica emancipadora e vêm sendo desenvolvidos na Formação de Educadores do Campo a partir da Matriz Pedagógica construída pelos sujeitos em ação nas escolas do campo (BITTENCOURT BRITO, 2017, p. 335).

Já Silva (2017) realizou uma pesquisa com egressos da LEC do Instituto Federal do Pará, Campus Castanhal, tendo por foco a análise da interdisciplinaridade em sua prática educativa, a fim de contribuir com o processo formativo que se dá pela área de conhecimento nas Licenciaturas em Educação do Campo. Realizou entrevistas e observações do trabalho pedagógico de egressos em escolas do campo. Ao discorrer sobre a interdisciplinaridade a autora coaduna com interpretações em defesa de que o conhecimento interdisciplinar contribui para a compreensão do fenômeno social como resultante da luta de classes. Este está inserido na totalidade, não sendo possível percebê-lo isoladamente. Portanto, “para se estabelecer o trabalho interdisciplinar, parte-se da necessidade de compreensão de uma determinada situação, associando-a à reflexão crítica, na contribuição da transformação da sociedade” (p. 173), isto é, esse trabalho transcende a fragmentação e o plano fenomênico, a fim de compreender a totalidade concreta. Suas análises sobre a interdisciplinaridade na prática educativa dos egressos, Silva (2017) identificou que:

“os educadores conseguem realizar uma educação contextualizada, e em alguns momentos relacionam os conteúdos de diversas disciplinas em suas salas de aulas, mas como uma tarefa isolada, sobretudo pela escola, que propicia poucos momentos coletivos de planejamentos,

reuniões e avaliações, ou mesmo pelo currículo que é disciplinar, ou seja, o plano de aula é por disciplina” (SILVA, 2017, p. 212).

O trabalho de Silva (2017) aponta elementos conclusivos que indicam os limites das políticas educacionais nas escolas, no trabalho por área de conhecimento e de uma cultura ainda muito individualista nas escolas, característica essa que requer esforço coletivo para avançar nesse processo de transformação da escola. Outra contribuição da autora é sobre a necessidade de formação continuada para reforçar os princípios da Educação do Campo quanto à prática pedagógica baseada na interdisciplinaridade e no trabalho com as áreas de conhecimento, além de permitir reflexões que indicam a necessidade de avançar nestes aspectos durante a formação inicial.

Em relação às dissertações produzidas sobre a LEC, nosso mapeamento identificou grande volume de produções, conforme quadro abaixo.

Quadro 2: Dissertações produzidas sobre a Licenciatura em Educação do Campo

DISSERTAÇÃO	ANO	UNIVERSIDADE	PPG
CORRÊA, Michelle Viviane Godinho. Memória da Prática Discente: um estudo em sala de aula do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG.	2012	UFMG	Educação
SANTOS, Silvanete Pereira dos. A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília.	2012	UNB	Educação
SILVEIRA, Myna Lizzie Oliveira. Formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo: as lições derivadas da experiência da UFBA.	2012	UFBA	Educação
COUBE, Renata Jardim. A formação humana na contemporaneidade: a dimensão estética do processo político na Licenciatura em Educação do Campo.	2012	UFRRJ	Educação
ANGELO, Aline Aparecida. O que é ser educador no campo: os sentidos construídos pelos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo FAE/UFMG	2013	UFSJ	Educação
DINIZ, Luciane de Souza. Representações sociais sobre a educação do campo construídas por educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo.	2013	UFMG	Educação
SILVA, Maria Divanete Sousa da. Concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no curso de Licenciatura em Educação do Campo no polo de Castanhal/PA.	2013	UFPA	Serviço Social

SILVA, Julio Cezar Pereira da. A formação política do educador do campo: estudo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.	2013	UNB	Educação
RAMOS, Linnesh Rossy da Silva. A pesquisa didática na experiência da licenciatura em educação do campo da UFBA: contribuição a formação científica de professores.	2013	UFBA	Educação
AQUINO, Lucimar Vieira. Representações sociais de Educandas e Educandos do Curso de Licenciatura em educação do Campo sobre a Leitura de Textos Acadêmicos.	2013	UFMG	Educação
PEREIRA, Elisangela Nunes. A prática educativa e as contribuições do processo formativo da organicidade da Licenciatura em Educação do Campo da UnB - um estudo de caso no território Kalunga/Goiás.	2013	UNB	Educação
BRITO, Marcia Mariana Bittencourt. O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará.	2013	UFPA	Educação
OLIVEIRA, Monique Lima de. O teatro na formação de educadores - Experimentos com a Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ.	2013	UFRRJ	Educação
PINTO, Tania Halley Oliveira. A apropriação do discurso científico sobre evolução biológica por futuros professores de ciências em formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG.	2013	UFMG	Educação
COSTA, Gelson Kruk da. Uma análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná.	2013	Unioeste	Educação
PEREIRA, Maria de Lourdes Soares. As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na transformação das relações de gênero: um estudo de caso com as educandas do assentamento Virgilândia de Formosa/GO.	2014	UNB	Educação
LOPES, Juliana Crespo. Educação inclusiva na formação de educadores: uma experiência na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.	2014	UNB	Processos De Desenvolvimento Humano E Saúde
BATISTA, Juliana Andrea Oliveira. Práticas de letramentos: cartilhas das minibibliotecas na formação de educadores Kalungas, na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília.	2014	UNB	Educação
BENTES, Elane do Socorro da Silva. Os desafios da Licenciatura em Educação do Campo no IFPA Campus de Abaetetuba/PA.	2014	UFPA	Serviço social
VIANA, Raquel Alves Pereira Avila. A Educação Ambiental no Curso de	2014	FURG	Educação Ambiental

Licenciatura em Educação do Campo: uma análise à luz da Educação Ambiental Ecomunitarista e do Ecomunitarismo (o caso da turma 1- UAB/UFPEL, PELOTAS/RS).			
SAGAE, Erika. Licenciatura em Educação do Campo: um processo em construção.	2015	UFSC	Educação
HORACIO, Amarildo de Souza. Licenciatura em Educação do Campo e movimentos sociais: análise do curso de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais.	2015	UFV	Educação
CABRAL, Larissa Aparecida da Silva. Licenciatura em Educação do Campo: relações entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e os Movimentos Sociais.	2015	UFRRJ	Educação
OLIVEIRA, Darlene Gomes de. Percursos e desafios da Licenciatura em Educação do Campo na UFT.	2015	UFT	Educação
PORTO, Liana Barcelos. O tutor no curso de Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFPEL.	2015	UFPEL	Educação
SANTOS, Leandro dos. Concepção e prática da organização escolar desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFS (2008/2012).	2015	UFS	Educação
CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. Práticas artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das representações sociais.	2015	UFMG	Educação
SILVA, Jessica Lucilla Monteiro da. Os conteúdos de ensino referentes aos saberes campesinos presentes no currículo da formação de professores de um curso de Licenciatura em Educação do Campo do Sertão Pernambucano: uma leitura através dos estudos pós-coloniais latino-americano.	2015	UFPE	Educação
ROSA, Alex das Chagas. Educadores Do PROLEC - a realidade dos licenciados em educação do campo UFS (Turma 2008): um estudo de caso com os egressos do município de Poço Redondo.	2015	UFS	Educação
LOPES, Natalia Cristina. Trajetórias escolares dos Licenciados em Educação do Campo da UFV.	2016	UFV	Educação
SILVA, Raquel Silveira da. Reflexões sobre as relações entre as ciências da natureza e ciências agrárias nas práticas cotidianas dos discentes do curso de licenciatura em educação do campo.	2016	UFSM - FURG	Educação em Ciências Química da Vida e Saúde
SA, Josinalva Rodrigues. Licenciatura em Educação do Campo: propostas em disputa na perspectiva de estudantes do Curso de Matemática da UFMG.	2016	UFMG	Educação

KOLLN, Manuelli. Da semente à flor: emergências emancipatórias na Licenciatura em Educação do Campo da UFV.	2016	UFV	Educação
TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja. Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo.	2016	UFPA	Educação
ABREU, Mongolla Keyla Freitas de. Educação do campo e sustentabilidade: experiência do Procampo no Cariri Cearense.	2016	UFCA	Desenvolvimento Regional Sustentável
COSTA, Heliadora Georgete Pereira da. Políticas públicas de educação: Um estudo sobre os programas federais de educação para o campo no Amapá	2016	UNIFAP	Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional
SANTOS, Charlene Araujo. A formação de professores para a educação do campo: estudo epistemológico sobre a produção de conhecimento na área.	2016	UESB	Educação
VAZ, Rosilda do Socorro Ferreira. A pedagogia da alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo em Abaetetuba.	2017	UFPA	Educação e Cultura
DUARTE, Adalcilena Helena Cafe. Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará: estudos sobre sua organização curricular.	2017	PUC/SP	Educação (Currículo)
CARVALHO, Josiane das Graças. A formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV: experiências e representações sociais dos educandos.	2017	UFV	Educação
LOPES, Jessica de Freitas. Práticas textuais na Licenciatura em Educação do Campo: mundos que se tecem em busca de sentidos.	2017	UFV	Educação
CORREA, Onivan de Lima. Formação de professores em educação do campo: a Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2008-2012).	2017	UCDB	Educação
RIBEIRO, Marcia Adriana de Faria. Território e Currículo: a construção do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.	2017	UFRRJ	Educação Agrícola
SANTOS, Maluza Goncalves dos. Educação matemática nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Rio Grande do Sul: diálogos com professores formadores.	2017	UFSM	Educação Matemática e Ensino de Física
MALLAT, Juliana Domit. O Campo da didática e a formação inicial de professores por área do conhecimento: um olhar sobre a Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná.	2017	Unicentro	Educação

OLIVEIRA, Cleidiane Lemes de. Marcas da perspectiva decolonial no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO): aproximações e distanciamentos.	2017	PUC-MG	Educação
SILVA, Analielle de Araujo. Educação do campo no instituto federal do Pará/ Tucuruí: currículo e educação para as relações etnicorraciais.	2017	UFRRJ	Educação Agrícola
SILVA, Ana Paula da. A materialidade do espaço - tempo na formação de professores de ciências da vida e da natureza no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo - um estudo a partir da teoria ator-rede.	2017	UFMG	Educação
FARIAS, Magno Nunes. Princípios do Movimento de Educação do Campo: análise dos Projetos Político-Pedagógicos das LEdoCs do Centro-Oeste brasileiro.	2018	UFG	Educação
SANTOS, Ellen Vieira. Representações Sociais de Egressos da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG sobre o Campo.	2018	UFMG	Educação e Docência
SILVA, Tercio Ramon Almeida. O Ensino de Filosofia no Contexto da Licenciatura em Educação do Campo Da UFCG: Ações Educativas do Pibid Diversidade.	2018	UEPB	Formação de Professores
Total: 51			

Fonte: Banco de Teses e Dissertações CAPES, 2018, (elaboração da autora).

A maioria das dissertações também foram produzidas em programas de pós-graduação em educação. As temáticas desenvolvidas pelos autores coincidem em alguns aspectos com aquelas já apresentadas sobre as teses.

No âmbito das produções de dissertações de mestrado, a região Sudeste se destaca com o maior número de produções, com 21 dissertações. As universidades que se destacam com maior número de produção são: UFMG (8); UnB (6); UFRRJ (5); UFPA (5); UFV (5). Todas possuem o curso de Licenciatura em Educação do Campo e, conforme os dados, as universidades que desenvolveram os projetos pilotos se destacam com maior número de produções, no caso UFMG e UnB. A estruturação das LECs nas universidades brasileiras justifica o crescimento das produções nos últimos anos, pois, a partir de 2012, 42 universidades institucionalizaram o curso propiciando maior campo para as investigações científicas sobre a formação de professores nesta licenciatura. O ano de 2017 se destaca com maior volume de teses (6) e dissertações (11) já produzidas sobre o assunto.

Entre as dissertações produzidas temos três que estudaram egressos da LEC. Sagae (2015) analisou trajetórias de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PR) com o objetivo de investigar as trajetórias trilhadas e a contribuição do curso para sua formação. Os egressos ressaltam a importância dessa formação para suas vidas e do acompanhamento que os movimentos sociais e sindicais realizaram durante a formação. Como resultados aponta algumas reflexões necessárias para o processo de formação no que tange a formação por área de conhecimento e a regulamentação profissional dos egressos, desafios para serem superados na formação e na luta por políticas públicas para a transformação do currículo das escolas do campo e que garantam reconhecimento da LEC nos editais de concurso e contratos. Conforme Sagae (2015):

Os estudantes entrevistados nesta pesquisa, ao concluírem sua formação na UNICENTRO puderam atuar e permanecer em suas comunidades de origem (em sua maioria) e seguem se constituindo educadores. No entanto, há uma luta ainda a ser travada dentro dos próprios espaços de atuação, seja quanto à questão da consolidação da docência por área, seja quanto à discussão da sua formação interdisciplinar. (...)

É importante perceber que os estudantes também atuam em espaços de construção da lógica agroecológica, pois esta é uma opção para que as famílias permaneçam produzindo de forma sustentável e que a sucessão geracional no campo aconteça. (SAGAE, 2015, p. 124-125)

A autora também destaca a necessidade de formação continuada para os egressos, pois a graduação é apenas uma etapa inicial para a formação do docente.

Trindade (2016) analisou representações sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade do Pará, Campus de Abaetetuba, sobre a formação recebida no curso e sua relação com sua atuação docente no contexto social do campo. Em suas análises também identificou as contribuições da formação da LEC para os egressos, em especial, para a formação crítica, política e de valorização da cultura local. Conforme o autor, os egressos obtiveram na formação maior compreensão da atuação dos movimentos sociais se reconhecendo como parte deles e como sujeitos do campo. No âmbito da atuação dos docentes egressos, o estudo aponta que:

(...) as condições estruturais das escolas, o contato com outros profissionais que não conhecem a Educação do Campo ou não compartilham dessa temática, nesses termos, dinamizar práticas

inovadoras, para envolver a escola, as famílias e as crianças, são desafios que passam também pela construção de um novo olhar sobre a educação oferecida aos diferentes territórios da Amazônia Paraense. (TRINDADE, 2016, p. 133-134)

Santos (2018) analisou as representações sociais de egressos do LeCampo sobre o campo. Suas análises indicam que as representações “extrapolam o conceito geográfico, tendo em vista que, o território da educação do campo tem-se constituído também pelo viés de território imaterial (simbólico, político e ideológico)” (p. 8). A constituição das representações sociais dos egressos teve na formação do LeCampo importante influência, pois durante o curso os egressos “vivenciaram situações que os provocaram à reelaborarem suas representações sociais sobre o campo” (p. 135-136) a partir dos princípios da Educação do Campo.

Essa breve análise das produções sobre a prática social dos egressos nos permite afirmar que este ainda é um terreno de pesquisa pouco explorado. Os trabalhos citados convergem na análise de que a formação da LEC se mostra potente no que tange a formação política, crítica e emancipadora, assim como nos desafios encontrados pelos egressos em sua prática docente. Revelam ainda a capacidade de estes adentrarem nas escolas do campo e desenvolverem nestas, questionamentos e ações coletivas para a transformação das mesmas. Outro elemento que se destaca é a agroecologia como tema de discussão e prática social dos egressos em seus territórios. As pesquisas contribuem ao apontar desafios de aperfeiçoamento para a formação inicial da LEC, como é o caso da formação por área de conhecimento e o trabalho interdisciplinar daqueles que exercem a docência. Esse é um desafio, pois a forma escolar é a mais difícil de se romper e, por isso, requer empenho na formação inicial e continuada de professores. No entanto, entendemos que a construção de outra forma escolar também exige transformações e empenho em outros espaços, que estão para além daqueles em que ocorre a formação de professores como, por exemplo, no contexto da formulação e gerenciamento políticas públicas educacionais.

Capítulo 1: Nos trilhos da pesquisa: o referencial teórico e os caminhos percorridos

(...) É uma grande pena que não se possa
 estar ao mesmo tempo nos dois lugares!
 Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
 ou compro o doce e gasto o dinheiro.
 Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
 e vivo escolhendo o dia inteiro!
 Não sei se brinco, não sei se estudo,
 se saio correndo ou fico tranquilo.
 Mas não consegui entender ainda
 qual é melhor: se é isto ou aquilo.

(Cecília Meireles, *Ou isto ou aquilo*, 2002)

A escolha da forma de expor o referencial teórico, suas categorias e os percursos metodológicos por vezes gera angústia, pois, diante da opção que fizemos em utilizar o Materialismo Histórico e Dialético (MHD) seria contraditório reservar sua apresentação a um capítulo específico. O objetivo é que esse referencial “atravesse” por todo o trabalho, como um trem cortando cidades, territórios e fronteiras, o que também não é uma tarefa fácil. *Ou isto ou aquilo*?! Por isso, algumas escolhas para esse capítulo.

Em um primeiro momento apresento algumas categorias teóricas do MHD que orientam esse estudo, sem tentar esgotá-las, pois ao longo da tese busco dialogar com os autores e seus conceitos conforme analiso os dados de pesquisa. Essa exposição será breve, já que a tentativa é a de fazer o “caminho do meio”.

Tendo em vista as contribuições de Marx e Engels ao MHD, apresento a contribuição das categorias *historicidade, trabalho, totalidade, contradição e emancipação*. Como o referencial de Antonio Gramsci mostrou-se profícuo para refletirmos sobre o papel da educação na disputa pela hegemonia pelas classes subalternas, apresento suas formulações sobre *Estado, sociedade civil, hegemonia, intelectuais orgânicos e partido político*. Para compreender a centralidade da educação e da Escola Unitária no pensamento de Gramsci, entendemos que é indispensável contextualizá-la no âmbito de sua teoria do Estado Integral, por isso dedicamos um pouco mais de profundidade nessas formulações.

Na segunda parte apresento a abordagem de pesquisa qualitativa na perspectiva do MHD, dos instrumentos metodológicos para obtenção dos dados e da forma de organização e análise dos mesmos. Esse percurso também envolveu escolhas de

territórios, de sujeitos, de instrumentos metodológicos e de análise de dados. O desejo também foi de percorrer vários lugares, acompanhar outros egressos em seus territórios e contextos de atuação e debruçar-me na pesquisa de campo com maior tempo..., todavia *ou isto ou aquilo* e, assim, fizemos um recorte que tornou a pesquisa viável.

1.1 O Materialismo Histórico e Dialético como paradigma teórico-metodológico

O materialismo histórico e dialético é um método de investigação da realidade que parte das formulações teóricas de Marx e Engels e vai se constituindo como um paradigma teórico a partir do desenvolvimento e aperfeiçoamento das categorias iniciais apresentadas pelos autores. Marx não desenvolveu nenhum método de investigação, mas compreendeu que para resolver as questões relativas ao conhecimento necessitava da elaboração de uma teoria geral do ser social, isto é, uma ontologia do ser social.

A concepção materialista da história vem em contraponto à concepção idealista⁹, pois Marx e Engels afirmam que para compreender a história deve se partir do real, do concreto, empiricamente comprovável, ou seja, é necessário compreender os sujeitos reais, suas ações e condições materiais de vida. Ao examinar esses indivíduos afirmam que o ato do trabalho é o mais fundamental para que esses possam existir, pois tem a ver com a capacidade de transformação da natureza para sua produção de bens materiais necessários à existência humana (MARX e ENGELS, 1984).

O trabalho aparece como categoria fundante, um ato ontológico-primário do ser social. Ao transformar a natureza o homem transforma a si mesmo, “não produz apenas os objetos externos, mas também produz a si mesmo e as suas relações sociais” e, conseqüentemente, essa composição do ser social é histórica e social (TONET, 2015, p. 205). Na acepção marxista o trabalho é constatado como a síntese entre subjetividade e objetividade, entre consciência e realidade objetiva, que é realizada pela atividade prática, isto é, pela *práxis*. Por essa argumentação fica evidente que a divisão entre trabalho

9 Na concepção idealista de história tem-se como pressuposto que as investigações devem partir das manifestações internas, isto é, do espírito, fator básico de tudo o que existe. O idealismo privilegia as leis gerais do pensamento sobre a matéria e, por isso, parte do princípio de que a realidade não é cognoscível porque os sentidos humanos deformam o objeto de análise. O idealismo hegeliano, por exemplo, afirma que a única realidade existente é a espiritual e para compreender o mundo verdadeiro seria preciso o desenvolvimento gradual da consciência humana. Segundo Tckeskiss (2010), materialismo e idealismo se desenvolveram firmando em uma nova filosofia científica, o materialismo moderno, “que encerra em si um ponto de vista monista, unitário, visto que reúne numa concepção única, — espírito e corpo”. Fonte: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/1922/materia/cap04.htm>. Data de acesso: 20/05/2019.

manual e intelectual não é algo natural, mas oriundo de uma forma de relacionamento dos homens entre si no processo de transformação da natureza.

O trabalho é a categoria fundante do ser social, mas é apenas um dos momentos da realidade social. A linguagem, a educação, a sociabilidade, etc. constituem outros momentos com natureza e função própria na produção do ser social e também estão num ato integrado ao trabalho.

Como nos lembra Tonet (2015), a propriedade privada e, com ela, a divisão de classes sociais, a exploração do homem pelo homem, a divisão social do trabalho e a alienação trouxeram graves consequências para a humanidade, causando mudanças em todos os aspectos da vida social. A superação desses obstáculos para Marx e Engels deve partir de uma tentativa coletiva, “e a liberdade como autodeterminação é coletiva no sentido de que consiste na imposição, socialmente cooperativa e organizada, do controle humano tanto sobre a natureza como sobre as condições sociais de produção” (LUKES, 2013, p. 203). A liberdade é uma posição que depende da capacidade de organização e luta da classe trabalhadora.

A emancipação, é uma categoria importante e encontra igualmente respaldo no pensamento da Teoria Crítica¹⁰, onde encontramos contribuições relevantes. Seus expoentes procuram pensar as condições e/ou obstáculos a emancipação numa perspectiva crítica. Em Paulo Freire, também encontramos reflexões sobre a emancipação, entendida como grande conquista política a ser efetivada pela *práxis* humana na luta contra a opressão e dominação social¹¹.

O processo emancipatório em Paulo Freire decorre de uma intencionalidade política assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e situações de vida dos oprimidos. Para Freire, a luta pela libertação pode acontecer em diversos espaços e momentos. Porém, é na experiência com a Educação Popular que se materializou seu pensamento, por meio da construção de espaços para problematização e reflexão crítica da realidade das pessoas e das classes oprimidas (MOREIRA, 2010). O educador ressalta que para o compromisso com o processo de mudança é necessário ter rigorosidade metódica na análise da sociedade e de desenvolver vivências de necessidades materiais e subjetivas, tendo como princípio a dialogicidade,

¹⁰ A Teoria Crítica aqui mencionada faz referência ao pensamento filosófico desenvolvido pelos teóricos da Escola de Frankfurt, dentre eles, Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse.

¹¹ Em Paulo Freire essa discussão encontra-se, especialmente, no livro *Pedagogia do Oprimido*.

contemplando arte, festa, celebração, alegria de viver em meio aos processos educativos/formativos.

Recorro ao pensamento de Paulo Freire para estabelecer algumas reflexões e análises em virtude da importância de sua matriz teórica na Educação Popular, que influencia aspectos teórico-pedagógicos na Educação do Campo.

Outra característica importante do MHD é o uso da categoria de totalidade para analisar a realidade, entendida como um conjunto de partes articuladas, em processo permanente de constituição e determinação recíproca. Desse modo, é impossível compreender uma parte sem capturar as relações que ela mantém com a totalidade. Como observa Konder (1981), a totalidade é muito mais do que a soma das partes. Existe nela um movimento dialético, contraditório, transformador, por isso nossa análise sobre ela é provisória, pois sempre haverá algo que escapa de nossas sínteses.

No MHD, totalidade e contradição são categorias inseparáveis para a compreensão da realidade: “a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias” (KOSIK, 1976, p. 60). Conforme Kuenzer (1998, p. 65): “a contradição consiste em captar o movimento, a complexidade do real, com suas múltiplas determinações, abrangendo os contrários dialeticamente, buscando compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade”.

Enquanto referencial teórico, o MHD, por meio das formulações de Marx e Engels, oferece as bases necessárias para compreender o objeto de estudo a partir das categorias **historicidade, trabalho, totalidade, contradição e emancipação**.

Em Antonio Gramsci, buscamos a compreensão de outros temas no âmbito do marxismo para fundamentar a discussão do nosso objeto de estudo, quais sejam: **Estado, sociedade civil, hegemonia, intelectuais orgânicos e educação**.

Os escritos de Gramsci trouxeram grande contribuição ao campo do marxismo e para a teoria política pela sua capacidade de compreender o protagonismo do Estado no início do século XX, em sua complexidade e contextos políticos diversos, tanto no plano econômico quanto na organização da sociedade e na criação do consenso. Buci-Glucksmann (1980) se refere às contribuições de Gramsci, utilizando o conceito de “Estado ampliado”. Sua teoria se opõe criticamente à ideologia liberal do Estado, identificada como “sustentáculo da ordem” ou como “aparelho parlamentar” e inaugura outra linha de pensamento que passa pela incorporação do conceito de hegemonia e de seu aparelho ao Estado em seu sentido “integral”, orgânico, conforme o próprio Gramsci

o define nos Cadernos de Cárcere. Portanto, Gramsci acrescenta à teoria marxista a relação de unidade-distinção que ele capta entre Estado e sociedade civil, configurando a dinâmica do Estado em seu sentido integral (LIGUORI, 2017).

Conforme Coutinho (1992), é no âmbito da sociedade civil que as classes exercem sua hegemonia, buscando aliados para suas posições mediante direção política e o consenso, enquanto que na sociedade política as classes exercem uma ditadura, isto é, dominação mediante coerção. Estado, para Gramsci, é o equilíbrio entre sociedade civil e sociedade política. Como a noção de sociedade civil está vinculada ao conceito de hegemonia, a citação de Gramsci explica as funções características do complexo constituído pela posição de direção e dominação de determinada classe no poder do Estado:

Uma classe é dominante de duas maneiras, sendo “dirigente” e “dominante”. É dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias. Por isso, uma classe, já antes da ida ao poder, pode ser “dirigente” (e deve sê-lo); quando está no poder, torna-se dominante, mas continua a ser também dirigente (...). Pode e deve haver uma “hegemonia política” também antes de ir ao governo, e não precisa contar apenas com o poder e com a força material que este lhe dá para exercer a direção ou hegemonia política (Q 1, 44, *apud* Texier, 2017, p. 732)

Essa diferenciação entre os momentos em que a classe é dirigente ou dominante diz respeito ao movimento das correlações de força e de disputa de poder no Estado. Na interpretação de Gramsci uma classe pode ser dirigente, mas não necessariamente ser dominante, por exemplo, partidos políticos e/ou movimentos sociais, como o MST, podem exercer a função de direção de uma determinada classe sem que esta, efetivamente, tenha conquistado o poder do Estado. Já a classe dominante, que detém a hegemonia e poder do Estado, é também dirigente por necessitar exercer direção e hegemonia política com extensão às demais classes para se manter hegemônica, porém não necessariamente por meio da força, mas do consenso. Assim expressa Gramsci: “o Estado tem e pede o consenso, mas também “educa” este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados a iniciativa privada da classe dirigente” (Q1, 47, 56 [CC, 3, 119], *apud* PORTA, 2017, p. 141).

Na gestão da hegemonia, pelo consenso, os intelectuais têm função importante, tendo em vista sua atuação no âmbito da sociedade civil. Não significa dizer que o

intelectual orgânico é o intelectual do consenso, portador de verdade, de “crítica”, de “dissenso”, mas é aquele que possui uma função conectivo-organizativa, que está intimamente ligada à “trama de saberes, das especializações, das competências, das instituições, mas sempre em relação com as formas peculiares do Estado integral e da produção da hegemonia” (VOZA, 2017, p. 427). Portanto, o papel dos intelectuais está vinculado à sua capacidade diretiva, organizativa e educativa dentro de um grupo social. No primeiro parágrafo do Q 12, Gramsci observa que:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no campo social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. (Q 12, §1, 2000, p. 15)

Segundo Gramsci todo homem é intelectual, mas nem todo homem exerce a função de intelectual na sociedade, pois observa que, historicamente, formam-se categorias especializadas para a função de intelectual; “formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante” (GRAMSCI, Q 12, §1, 2000, p. 18 e 19). A relação entre intelectuais e o mundo da produção “é ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente ‘funcionários’” (*Ibid*, p. 20), isto é, atuam tanto no plano superestrutural da sociedade civil, como no Estado (sociedade civil + sociedade política). Essa relação de mediação faz com que Gramsci amplie o conceito de intelectual e o torne mais próximo à realidade concreta. Complementa ainda, que a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus diversos, não hierárquica, mas que nos momentos de extrema oposição dão lugar a uma diferenciação qualitativa: “(...) no mais alto grau, devem ser postos os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os mais modestos ‘administradores’ e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada” (*Ibid*, p. 21).

Para Gramsci o partido político também pode exercer função de “intelectual coletivo” na medida que exerce função organizativa, diretiva, educativa, isto é, função de intelectual de determinado grupo social. Conforme Coutinho (1992, p. 106-107), “o

partido não luta apenas por uma renovação política, econômica e social, mas também por uma renovação cultural, pela criação e desenvolvimento de uma nova cultura”, pois “sem uma nova cultura, as classes subalternas continuarão sofrendo passivamente a hegemonia das velhas classes dominantes e não poderão se elevar à condição de classes dirigentes” de uma nova hegemonia. Para Gramsci direção *política* é, indubitavelmente, também direção *ideológica*.

Articulada à tarefa da organização da cultura, a escola aparece como instituição importante para atuação e formação dos intelectuais, isto é, cabe a ela formar o dirigente. Gramsci caracteriza a escola como “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Q 12, §1, 2000, p. 33). Dessa forma Gramsci confere à educação e cultura importância fundamental para o pensamento socialista conforme desenvolve seus estudos sobre o Estado. Para disputar hegemonia do Estado é preciso dar importância às ideias, elevar a cultura e a moral do homem para que este consolide a formação de um novo bloco histórico.

O legado da teoria de Estado ampliado de Gramsci torna-se pertinente à proposta desse texto para discutirmos a trama que envolve a disputa pela hegemonia das classes subalternas, assim como as experiências e proposições de uma educação progressista desenvolvida pela sociedade civil, no âmbito da Educação do Campo, que se aproximam ou contribuem para desenvolver um projeto de escola única, capaz de “disputar” na sociedade capitalista a formação do novo homem, para uma nova sociedade, a socialista.

1.2 A Abordagem de pesquisa

São muitos os caminhos, viagens e trilhas que me levaram aos sujeitos, suas comunidades e histórias de vida. A composição de uma pesquisa sobre a Licenciatura em Educação do Campo se iniciou em 2011 quando, ainda no mestrado, procurava pela FaE/UFMG o primeiro contato com os alunos da Turma Dom Mauro, assim conhecida, a segunda turma de Licenciatura em Educação do Campo desta universidade. A receptividade dos alunos possibilitou não só a realização daquela pesquisa como a aproximação necessária para a continuidade desses estudos, agora com eles na condição de egressos.

Compreendo a educação como uma prática social e histórica, por isso é importante considerar qual o sentido dos percursos metodológicos no processo de reflexão sobre a

materialidade do fenômeno estudado e suas contradições, o qual considero passível de análise a partir do MHD. Para compreender a realidade é preciso partir do observável rumo a essência, das partes para o todo, isto é, dos diferentes níveis da totalidade do ser social, assim como do todo para as partes, a fim de entender a realidade em sua dinâmica material, histórica e dialética.

Conforme Alvez-Mazzotti e Gewandszajder (1999), a pesquisa qualitativa nas ciências sociais tem como principal característica a sua tradição “compreensiva” ou interpretativa, pois:

Parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (ALVEZ-MAZZOTTI e GEWANDSZAJDER, 1999, p. 131).

Para os autores, o pesquisador tem um papel fundamental nessa abordagem compreensiva, pois é por meio de seu contato direto e prolongado com o campo que é possível captar o significado dos comportamentos observados. Bourdieu (2012) enfatiza que numa relação de pesquisa, por mais que se distinga de outras formas de interação, é uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos. É uma abordagem que se apoia nas “interações sociais que ocorrem sob a pressão de estruturas sociais” (p. 694), por isso exige reflexividade e reconhecimento da sua não neutralidade. No caso desta pesquisa, o longo contato com os sujeitos possibilitou compreender melhor tanto o processo de formação, como os caminhos profissionais que percorreram após o curso do LeCampo, assim como construir uma relação de confiabilidade entre pesquisadora e egressos, fundamental para a obtenção dos dados.

Como argumentam os teóricos da abordagem da Teoria Crítica para a pesquisa científica, entendo que “fazer ciência” tem papel fundamental na transformação da sociedade e na emancipação do homem, a partir do momento em que coloca “ênfase na análise das condições de regulação social, desigualdade e poder” e de que o envolvimento do cientista ocorre tanto no sentido de uma “participação direta nos esforços para mudar as relações sociais” como em ser parceiro na formação de agendas sociais através de sua prática científica (ALVEZ-MAZZOTTI e GEWANDSZAJDER, 2000, p. 139)¹².

¹² Entendo como tarefa do professor, egresso das LECs, se assumir no papel de intelectual orgânico. Assim como é para esta pesquisadora, enquanto professora e formadora em uma Licenciatura em Educação do Campo.

Esse compromisso político da ciência pelos teóricos críticos tem relação com o pensamento de Marx, em especial quando escreve em sua última tese sobre Feuerbach que a filosofia havia contribuído para ajudar a interpretar o mundo, porém era necessário um pensamento filosófico e científico capaz de ajudar a transformar a realidade. Gramsci (2000) define a filosofia marxiana como filosofia da práxis, de uma ação transformadora consciente, pois para Marx a análise da realidade se constitui a partir da práxis humana, da ação do ser humano no mundo, que é social, histórica e dialética. Masson (2014) explica a práxis como o princípio que possibilita apreender a unidade entre a consciência e a realidade objetiva, a articulação entre subjetividade e objetividade e o modo de ser e reproduzir do ser social na forma histórica capitalista, tal como procurou fazer Marx em sua ontologia social. Portanto, um trabalho científico que se embasa no MHD parte do princípio de que a realidade deve ser analisada como uma totalidade concreta, composta por totalidades concretas de menor complexidade (MASSON, 2014) ou, como expressa Marx (2003), como uma “síntese de múltiplas determinações”. Isto significa que a realidade só pode ser analisada a partir das contradições e mediações.

Para Lukács (2003), a relevância da categoria totalidade na produção do conhecimento se deve ao fato de que ela não determina somente o objeto, mas também o sujeito do conhecimento: “a totalidade só pode ser determinada se o sujeito que a determina é ele mesmo uma totalidade; e se o sujeito deseja compreender a si mesmo, ele tem de pensar o objeto como uma totalidade” (p. 107). Essa afirmação nos leva a perceber que a compreensão do indivíduo singular é possível pela análise de sua posição nas relações sociais de produção. De outra forma, reafirma a não neutralidade na produção científica e, como pesquisadora e professora de uma LEC, sou movida pelo interesse em compreender a capacidade transformadora de um curso de Licenciatura em Educação do Campo tendo em vista o projeto de campo e de sociedade articulado aos interesses para a emancipação da classe subalterna. Obviamente não faço uma análise enviesada, de mascaramento da realidade, mas uma abordagem compreensiva considerando as contradições dessa política de formação, assim como suas possibilidades de transformação. Tal como expressa Masson:

As políticas educacionais buscam, no contexto da correlação de forças entre as classes sociais, desenvolver um projeto de educação intimamente articulado a um projeto de sociedade. Elas expressam a concepção de formação desejável numa determinada estrutura social e conjuntura histórica (MASSON, 2014, p. 221).

Portanto, entender o ciclo de uma política de formação exigiu, para esta pesquisa, buscar a concreticidade da trajetória de trabalho dos egressos do LeCampo e analisar as interconexões de sua prática social em um projeto maior de luta por educação e projeto de sociedade. Os caminhos profissionais e de prática social destes contribuem para projetar a continuidade dessa formação e avaliar a dimensão das conquistas e desafios para a Educação do Campo nas políticas públicas de educação.

Por essas considerações sobre o referencial teórico e a pesquisa qualitativa enfatizo o papel do pesquisador no processo investigativo, considerado como parte integrante pela relação que estabelece com os sujeitos e o tema de pesquisa. Maria Tereza Freitas (2003) ressalta que a pesquisa é uma relação entre sujeitos, que se torna promotora de desenvolvimento mediado pelo outro. O pesquisador, portanto, faz parte da situação de pesquisa, sua ação e os efeitos de sua ação fazem parte do processo de análise, pois o pesquisador e o pesquisado são dois sujeitos em interação e a compreensão do pesquisador se constrói de acordo com o lugar sócio-histórico em que se situa e das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos que pesquisa. Por isso, o lugar que ocupo como pesquisadora e os efeitos de minha inserção a campo permitiram percursos formativos diversos. Veremos esse aspecto no capítulo de análise.

Essa tese se desenvolveu com egressos da primeira turma piloto da FaE/UFMG do LeCampo do ano de 2008, o que qualifica essa pesquisa como um **“estudo de caso”** na abordagem qualitativa. Conforme André (2005, p. 16) o “estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo”, que tem como característica principal o tipo de conhecimento derivado do caso, isto é, o que se aprende ao estudar o caso. Ao escolher um caso em particular busca-se explorar em profundidade o objeto em seu contexto concreto, a fim de compreender as condições específicas em que ele acontece e, assim, elaborar conhecimento existente sobre o fenômeno estudado a fim de evidenciá-lo dentro de um campo emergente de conhecimento: o da formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo.

A singularidade de um caso particular de estudo tem relação com o que ele tem de “interesse próprio”, de “único”, de “particular” e de “valor em si mesmo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17). No caso do LeCampo da FaE/UFMG está no fato de ser uma experiência piloto de LEC no Brasil, que contribuiu para culminar em uma política de formação de professores do campo nas universidades brasileiras, em virtude da trajetória com os movimentos sociais e do potencial qualitativo de formação que esta universidade propiciou. Além disso, por termos no Brasil em torno de 45 cursos de LEC, o estudo desse

caso particular se torna representativo pelo fato dessa política de formação se constituir pelos mesmos propósitos¹³, diferenciando-se pelas especificidades que compõe sujeitos, territórios, contexto universitário, mas que permite generalizações sobre os desdobramentos desse curso na prática social dos licenciados.

Por esse aspecto cito André para destacar que:

O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la enquanto uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas Inter-relações, enquanto um todo orgânico e à sua dinâmica enquanto um processo, uma unidade em ação (ANDRÉ, 2005, p. 24).

O estudo de caso está imbuído de uma realidade totalizante e o seu conhecimento em profundidade é passível de generalizações e possibilidades de compreender um fenômeno em sua totalidade. Por isso, ao contrário de algumas críticas em relação ao estudo de caso, que supõe a impossibilidade de generalização desta estratégia de estudo, Yin argumenta:

Os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma ‘amostragem’, e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística) (YIN, 2001, p. 29).

Por conseguinte, o estudo de caso permite contribuições a um campo de pesquisa como possibilidade de despertar no leitor a emersão de novas relações e variáveis, ou seja, de ampliar suas experiências (ANDRÉ, 2005). E, considerando essa pesquisa sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, apreender o “singular”, o “específico”, a “parte” de uma totalidade supõe compreendê-la em suas múltiplas dimensões.

Ao estudar uma turma do curso do LeCampo, especificamente discursos e as práticas profissionais de seus egressos coloco-me no desafio de compreender as conexões e mediações que reverberam num movimento de luta maior, que é o Movimento da Educação do Campo. Neste movimento se reúnem sujeitos coletivos engajados em suas lutas sociais pela disputa de hegemonia com o capital, a fim de estabelecer outro modelo

¹³ Neste caso a habilitação por área de conhecimento, a organização da formação pelo regime da Alternância e o perfil desejado para o egresso, sendo: formação para a docência e para a gestão de processos educativos e comunitários.

de sociedade que vise a superação do capitalismo. A intencionalidade de contribuir com um processo de transformação constitui o compromisso político da presente pesquisa.

1.3 Procedimentos metodológicos, o *lôcus* e os sujeitos da pesquisa

A realização deste estudo de caso contou com diferentes instrumentos para obtenção de dados: **documentos, entrevistas, observações participantes e questionário online**. O uso de documentos ocorreu através de levantamento de pesquisas, legislações e documentos recolhidos ou fotografados durante a pesquisa de campo que puderam contribuir para o esclarecimento e complementação de informações obtidas com os sujeitos, seus locais de atuação profissional e sobre o curso do LeCampo. O uso de diferentes instrumentos para obtenção de dados permite apreender o objeto de estudo em sua totalidade, estabelecer comparações, visualizar contradições e, assim, obter maior validade das informações obtidas. Além disso, possibilita diferentes formas de aproximação com os sujeitos participantes da pesquisa.

Podemos afirmar que essa diversidade de instrumentos na apreensão de dados segue a técnica de triangulação. Para Triviños (2008) essa tem por objetivos:

(...) abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos (TRIVIÑOS, 2008, p. 38).

Tanto no percurso da coleta de dados como no processo de análise nos atentamos a apreender e analisar elementos que se referem a “processos e produtos centrados no sujeito”, ou seja, elaborados pelo pesquisador para averiguar percepções, comportamentos e ações dos sujeitos, representados pelas entrevistas, questionários e observações; “elementos produzidos pelo meio”, como documentos recolhidos na pesquisa de campo (internos), legislações, fotografias, etc.; e “processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macroorganismo social no qual está inserido o sujeito”, que se refere aos modos de produção e às forças e relações de produção (TRIVIÑOS, 2008, p. 38-39).

Toda a pesquisa de campo ocorreu com mulheres, egressas do LeCampo. Não houve nenhum critério de gênero para realizar a pesquisa somente com mulheres, mas

nos territórios escolhidos para sua realização haviam apenas mulheres egressas, com as quais consegui me contatar e, assim, constituir o grupo com o qual trabalhei.

A pesquisa realizou-se em duas regiões do estado de Minas Gerais: região da Zona da Mata e Região do Vale do Rio Doce. Em outro capítulo apresento uma caracterização mais detalhada dos territórios destas regiões. A escolha dessas regiões se deve a alguns fatores. O primeiro é o fato de que nessas regiões residem as egressas com quem desenvolvi entrevistas na pesquisa de mestrado (Bebé, Vale do Rio Doce, Maria da Silva e Marina, Zona da Mata), o que permitiria, na atual investigação, aprofundar outras questões de pesquisa com as mesmas. O segundo se deve às especificidades desses territórios junto aos interesses de pesquisa. Com relação a região da Zona da Mata, temos o município de Miradouro, onde residem as egressas Maria da Silva e Aniele, que foi pioneiro ao implementar uma política municipal de Educação do Campo no Estado de Minas Gerais. Essa característica traz ao território um contexto rico de possibilidades de análise em que podemos, tanto dar visibilidade à experiência de Educação do Campo do município, como explorar uma das frentes de formação das LECs, que é a docência, por meio da prática social de Aniele em uma escola do campo. Outra especificidade da Zona da Mata é o fato de ser a segunda região¹⁴ no Estado com o maior número de EFAs, atualmente ligadas ao Movimento da Educação do Campo, tendo a egressa Marina como assessora pedagógica na região, permitindo aprofundar a pesquisa com outra frente de formação das LECs: a gestão de processos educativos comunitários. A região do Vale do Rio Doce foi escolhida por ter um número significativo de egressas residentes nessa região (cinco), nas proximidades da cidade de Governador Valadares (o que facilitou o acesso a elas), e por ser uma região de luta histórica pela terra por movimentos sociais camponeses. Dentre as cinco egressas, temos Bebé que é diretora em uma escola do MST, portanto atuando em uma terceira frente de formação das LECs: gestão de processos educativos escolares. Além disso, é uma região que tenho bastante aproximação devido minha atuação com o Pronera nos anos de 2008 e 2009 nos assentamentos e acampamentos do MST, o que facilitou meu contato com as egressas do Movimento e maior propriedade para caracterizar este território tendo em vista as lutas sociais travadas, principalmente, pelo MST nesta região. Em síntese, a escolha dessas regiões justifica-se por esses fatores: propiciar o reencontro com sujeitos de pesquisas anteriores, que se destacavam pela riqueza do material obtido, permitindo aprofundamento de análises na

¹⁴ A região do Vale do Jequitinhonha possui sete EFAs e a Região da Zona da Mata seis.

pesquisa atual; ter potencialidades de experiências com Educação do Campo (Miradouro, EFAs e escolas do MST); abrigar egressas com distintos perfis de atuação profissional, que eram de interesse para esta pesquisa; e por facilitar o acesso da pesquisadora às egressas¹⁵.

Para a realização das **entrevistas** fiz contato prévio com as egressas das referidas regiões por telefone e pelas redes sociais (Facebook). O fato de ter estudado a turma Dom Mauro do LeCampo no mestrado facilitou meu acesso a elas, pois já me conheciam e ainda mantínhamos contato pelas redes sociais. Praticamente todas as entrevistas foram realizadas na casa das egressas, o que permitiu que estas se sentissem mais à vontade com a pesquisadora. Somente uma entrevista realizou-se em um bar, ao lado da escola em que trabalhava a licenciada, devido à distância de sua casa à cidade mais próxima e a inviabilidade de transporte (e de conhecimento das estradas) para a chegada da pesquisadora até sua residência. Para encontrá-la foi possível ir até o distrito de Brejaubinha, na comunidade rural do Córrego dos Bernardos, localizada a 34 km de Governador Valadares, onde foi realizada a entrevista. Apesar de o local não parecer o mais apropriado não tivemos problemas durante nossa conversa, pois o bar estava vazio e a egressa se mostrou à vontade durante a conversa.

Conforme Bourdieu (2012), é fundamental numa situação de entrevista buscar estabelecer uma comunicação “não violenta” com o entrevistado, por isso consideramos duas questões para o uso dessa metodologia: esclarecer a importância que o pesquisado tem para a pesquisa, as finalidades que o levam a participar daquela situação de troca; e reduzir ao máximo a violência simbólica que se pode exercer através dos efeitos da relação de pesquisa, procurando instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, sem cair na não-intervenção da entrevista como também no dirigismo do questionário.

Logo, foi enfatizado junto às egressas a importância que suas trajetórias possuem para as pesquisas sobre as LECs e a continuidade dessa política de formação, assim como buscamos estabelecer um clima de diálogo e escuta durante as conversas. Com esse esclarecimento notei que as egressas se sentiram corresponsáveis com essa política de formação ao cooperar com a pesquisa, apresentando disposição tanto para me receber

¹⁵ Para a realização das observações não consegui apoio financeiro do Programa de Pós-Graduação da FEUSP, pois no ano de 2018 o programa ficou, por quase seis meses, sem recursos para apoio em participação de eventos e realização de viagens de pesquisa aos estudantes e docentes devido ao término da vigência do PROEX. A limitação de recursos me impedia de viajar para regiões muito distantes do Estado de Minas Gerais e, por isso, toda a pesquisa de campo realizou-se com recursos próprios. Logo, a região da Zona da Mata também se tornou viável por ser aquela em que reside meus familiares, o que facilitou o acesso às egressas da cidade de Miradouro e a egressa de Ouro Preto, atuante na AMEFA.

como para contribuir com meu contato com outras egressas do curso. Este foi o caso de Sara que viabilizou o encontro com Cecília e Ana na região de Governador Valadares.

Durante as entrevistas acordei com as licenciadas o uso de um pseudônimo, à sua escolha, de modo que se sentissem mais confortáveis para serem mencionadas ao longo da tese e dos trabalhos científicos oriundos desta. Primeiramente questioneei se elas gostariam ou não de terem seus nomes verdadeiros citados no texto e, caso optassem por um nome fictício, escolhessem um nome aleatório ou apelido que permitisse a sua identificação, quando tivessem contato com a tese. Como três das egressas participaram da pesquisa anterior de mestrado, elas optaram por usar o mesmo nome fictício daquela ocasião. Apenas uma egressa, que participou da entrevista e da observação participante, autorizou o uso de seu nome verdadeiro enquanto as demais escolheram um pseudônimo. Todas assinaram um Termo de Consentimento Livre para a utilização de seus relatos para fins acadêmicos e científicos.

As entrevistas foram parcialmente estruturadas (Anexo 1), isto é, algumas questões foram elaboradas previamente, porém conforme a interação se constituía algumas perguntas foram acrescidas, outras reformuladas, reestruturadas ou até mesmo removidas dependendo do diálogo, da complexidade e do grau de satisfação com o conteúdo das narrativas obtidas. Essa flexibilidade com as entrevistas possibilitou contato mais íntimo entre a pesquisadora e as egressas, favorecendo a exploração em profundidade de suas trajetórias, saberes, representações, crenças e valores sobre a formação, o curso e suas práticas.

As entrevistas se constituíram em um rico instrumento para coleta dos dados, pois puderam proporcionar ao entrevistado e entrevistador diversos pontos de vista e formas de discurso (KRAMER, 2003). Sobre este aspecto, Silvera (2002) afirma serem, as entrevistas, eventos discursivos complexos, forjados não apenas pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam de ambas as partes, situação e realização das mesmas e, por fim, sua escuta e análise. A forma como se desenvolveram as entrevistas assumiu essa característica, pois, apesar de levar algumas questões prévias, tive oportunidade de estabelecer com algumas egressas um diálogo que estava além da expectativa dessas questões, assim como propiciou a necessidade de me inserir na realidade de trabalho de algumas para compreender melhor os eventos, fatos e percepções que tinham de sua prática e do contexto em que se desenvolvia. Foi a partir das entrevistas que identificamos a necessidade e o potencial que um período de **observação participante** teria para esta

pesquisa. Ao me debruçar sobre os territórios e as condições de trabalho das entrevistas foi possível compreender a totalidade da formação e de suas práticas sociais.

A observação participante não foi estruturada e teve como característica observar, relatar e descrever os comportamentos da forma como aconteciam visando compreender uma dada situação. Nesta forma de pesquisa, o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por um determinado período com os sujeitos a fim de partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. É uma técnica de pesquisa que está relacionada à valorização do instrumental humano, característica da tradição etnográfica (ALVEZ-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2000). Além dessas qualidades, entendo que o **olhar** e a **escrita** que direcionei a esse processo de coleta de dados foi influenciado por algumas características da etnografia, apesar desta não ser a abordagem utilizada para a obtenção dos dados, mas que enriqueceram o desenvolvimento da observação participante.

Conforme Green, Dixon e Zaharlich (2005), a observação etnográfica “centraliza suas preocupações em compreender o que de fato os membros precisam saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar na construção dos eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado” (p. 18), e por isso registra notas de campo, coleta e analisa artefatos ou produtos oriundos do meio e do grupo social, entrevista participantes acerca de suas interpretações e conhecimentos sobre aquele grupo ou de um evento que está ocorrendo, faz registros fotográficos, de áudio ou vídeos, etc.. Enfim, a observação etnográfica conjuga vários instrumentos de registro e coleta de dados a fim de obter maior apreensão possível daquela realidade para, posteriormente, no processo de análise criar categorias e hipóteses.

Por esses elementos que a perspectiva da observação etnográfica contribuiu para pensar a realização da observação participante, pela preocupação destinada em compreender o máximo possível o contexto e a prática social das egressas. A princípio fui a campo de forma aberta, sem categorias pré-determinadas, mas motivada pelas questões que originaram essa proposta de pesquisa: qual o contexto institucional em que atuam as egressas do LeCampo? Quais são suas condições de trabalho? Como as ações e proposições do Movimento da Educação do Campo chegam à sua prática e ao contexto/território em que atuam?

A observação participante contou com registro em diários de campo, entrevistas, coleta de documentos e registros fotográficos. Inspirou-se na observação como sistema narrativo, que são sistemas abertos, sem categorias pré-determinadas, em que os registros

são feitos de forma extensa, das atividades ou eventos, na forma de narrativas para representar o desenvolvimento do fluxo de ações (GREEN, DIXON E ZAHARLICH, 2005). Portanto, imersa no campo, tinha em mãos o diário de campo, gravador e celular para registro de fotos. Os registros feitos no diário de campo foram redigidos no computador, ao final de cada período de observação, no formato de narrativa, aperfeiçoando linguagem e redação dos eventos observados.

Como as entrevistas foram realizadas com sete egressas, escolhi três, com perfil distinto de atuação profissional para a realização da observação participante. Em outro item caracterizarei melhor o perfil destas, mas adianto que uma é professora de uma escola do campo na cidade de Miradouro/MG, a outra é assessora técnico pedagógica da AMEFA, ambas na região da Zona da Mata, e a terceira é diretora de uma escola do campo, em um assentamento do MST, movimento em que é militante na região do Vale do Rio Doce. Com a particularidade desses perfis pude acompanhar a prática social de egressas tendo em vista as três possibilidades de atuação profissional ofertadas por uma LEC: atuação com docência, gestão de processos educativos escolar e/ou comunitários. O período planejado para me dedicar a realização das observações foi o primeiro semestre de 2018¹⁶.

O tempo de observação com cada egressa foi relativamente extenso, com períodos variados, tendo em vista as condições de permanência da pesquisadora em campo ou de possibilidades para recepção das participantes para a pesquisa. Logo que obtive afastamento para doutoramento na UFMA, março de 2018, comecei os contatos com as egressas para a realização das observações. A aproximação mais rápida e fácil para a pesquisa de campo foi com Aniele, egressa que atua como docente em uma escola do campo em Miradouro/MG, com a qual permaneci por um período de, aproximadamente, dez dias. A egressa autorizou minha ida a campo logo que realizei contato e o período de observação possibilitou a obtenção de um volume significativo de dados que dispensou a permanência por um período maior. A pesquisa de campo com essa egressa ocorreu ao longo do mês de abril de 2018.

A observação com Bebé, diretora de uma escola do MST, demorou um pouco para ocorrer, pois esta aguardava sua nomeação como diretora pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais. Como o objetivo dessa observação era acompanhá-

¹⁶ Não foi possível iniciar as observações em períodos anteriores por motivos profissionais, pois no início de 2017 comecei a trabalhar na LEC da Universidade Federal do Maranhão e só consegui obter afastamento para doutoramento no início de 2018.

la na sua prática como diretora de uma escola aguardei até o final do mês de maio de 2019, período em que a nomeação ocorreu e em que iniciei as observações. Com Bebê as observações foram mais profundas, mesmo sendo realizadas num período mais curto, em torno de cinco dias. Nesse período ocorreram dois movimentos de paralizações/greves, o de professores¹⁷ e a greve dos caminhoneiros¹⁸, que limitaram a permanência da pesquisadora por mais dias no assentamento, tendo em vista a possibilidade de interrupção de aulas na escola sem data para retorno. Comecei as observações no dia 15/05/2018 e no dia 17/05/2018 ocorreu a primeira paralização dos professores. Retornei com as observações no dia 21/05/2018 e tive que interromper no dia 23/05/2018 devido ao indicativo de outra paralização de professores e da ocorrência da greve nacional dos caminhoneiros.

Apesar das interrupções, esse período com Bebê possibilitou registrar eventos significativos, pois nos dias em que estive no assentamento hospedei-me em sua casa, o que me permitiu estabelecer um vínculo mais próximo com a egressa, realizar várias conversas e entrevistas, em que ela me relatou tanto sua história de vida e de militância como a luta do assentamento, pela escola e pela realização de outros projetos, visando a ampliar a produção familiar no mesmo. A egressa aproveitou a presença da pesquisadora e solicitou que a mesma realizasse uma conversa com os professores da escola acerca do tema de planejamento e projetos. No capítulo de análise relatarei este episódio para discutir seus desdobramentos. Além da aproximação com a escola e professores, tive a oportunidade de conhecer alguns assentados, suas áreas de produção, trabalhos artesanais e ser presenteada com sementes crioulas¹⁹.

¹⁷ Os professores do estado de Minas Gerais realizaram no mês de maio várias paralizações com indicativo de greve em virtude do atraso no pagamento de seus salários que ocorria desde o início do ano. Em 2018 o governo do estado de Minas Gerais, sob a justificativa de crise financeira, parcelou o salário dos professores e ainda não cumpriu com o pagamento nas datas previstas para as parcelas, o que ocasionou forte movimento dos professores por meio de paralizações de aulas e de curtos períodos de greves.

¹⁸ A greve dos caminhoneiros no Brasil foi uma paralização de caminhoneiros autônomos com extensão nacional iniciada no dia 21 de maio de 2018 durante o Governo Interino de Michel Temer com término no dia 30 de maio. Os grevistas se manifestaram contra os reajustes frequentes e sem previsibilidade nos preços dos combustíveis, principalmente o diesel, pelo fim da cobrança de pedágio por eixo suspenso e pelo fim do PIS/Cofins sobre o diesel. Tal greve trouxe prejuízos a distribuição de alimentos, gasolina e medicamentos no país durante o período de paralização. O principal acordo firmado pelo presidente e os grevistas foi a redução do preço do diesel em quarenta e seis centavos por litro na bomba. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Greve_dos_caminhoneiros_no_Brasil_em_2018. Data de acesso: 13/03/2019.

¹⁹ As sementes crioulas são variedades selecionadas, desenvolvidas, adaptadas e preservadas por várias décadas por agricultores familiares. Possuem características determinadas e reconhecidas pelas comunidades que a preservaram e, geralmente, são passadas de geração em geração. As sementes em questão são de milho e de feijão. As sementes de feijão são conhecidas no assentamento como Sementes do Sr. Daniel. Esse foi um trabalhador rural que morou na fazenda ocupada pelo MST e também foi

As observações com Marina ocorreram por um período menor, foram quatro encontros pois, em 2018, a AMEFA enfrentou muitos problemas financeiros que inviabilizaram o trabalho de seus assessores técnico pedagógicos. Dentre as atribuições dos assessores da AMEFA estão a realização de visitas às EFAs para orientação pedagógica, formação de conselheiros e monitores, e várias outras funções. O recurso para realização dessas atividades vem de um repasse do governo do Estado de Minas do Fundeb para as EFAs que, por sua vez, disponibilizam uma “cota” dessa parcela para a AMEFA desenvolver suas atividades de coordenação e acompanhamento das EFAs. Conforme Marina, o governo de Minas Gerais realizou o repasse de apenas uma parcela desse valor, o que não gerou recursos suficientes para a realização das visitas dos assessores às EFAs. A observação com a egressa ficou limitada a breves encontros, pois dentro do período programado para a pesquisa de campo a egressa não realizou nenhuma visita às EFAs. O que foi possível acompanhar na atuação desta foi uma reunião realizada na Escola Nacional de Energia Popular (ENEP) em Viçosa/MG; um seminário da AMEFA em Belo Horizonte e um curso de formação em Pedagogia da Alternância na ENEP, o qual fui convidada, por sugestão da egressa, a realizar com os participantes uma Roda de Conversa sobre Educação do Campo, na noite de abertura.

Apesar dos limites para o desenvolvimento da observação participante com a referida egressa, foi possível por meio dos breves encontros compreender melhor o seu trabalho como assessora técnica da AMEFA e a atuação dessa associação na promoção de escolas do campo em Minas Gerais. Uma entrevista complementar foi realizada neste período de campo.

Finalizado o período de observação ainda senti necessidade de obter alguns dados quantitativos, com uma amostra maior, sobre a atuação profissional dos egressos do LeCampo na área de educação. Para tanto, elaborei um **questionário online** (Anexo 2) utilizando o recurso gratuito do Google Forms e enviei o link por e-mail, Facebook e WhatsApp para os egressos. Como alguns e-mails retornavam, indicando que aquele endereço não era mais utilizado, busquei contato com os egressos pelo Facebook, que permitiu contatar boa parte deles e enviar o link do questionário por mensagem,

assentado junto com os demais militantes que lutaram por aquelas terras. Contam os assentados que ele preservou a semente por décadas e logo que o MST ocupou a fazenda as distribuiu sob o pedido de serem cultivadas e preservadas. Atualmente, o Feijão Daniel é cultivado por alguns assentados, em especial, pela irmã de Bebé, que me presenteou com as sementes. Estas foram plantadas no sítio de minha família, pelo meu pai, em Guiricema, MG.

explicando o contato e o objetivo do mesmo. Interessante registrar que a utilização das redes sociais foi a que possibilitou maior retorno de respostas ao questionário.

O questionário explorou informações pessoais e econômicas para a construção do perfil dos egressos; a trajetória acadêmica, para identificar a motivação pelo ingresso no LeCampo e a ocorrência ou não de formação continuada após a conclusão do curso; a inserção sócioprofissional para obter dados sobre o vínculo com movimentos sociais camponeses e sua atuação na área de Educação do Campo; e por último uma avaliação da formação do LeCampo para compreender como, após um período de oito anos de conclusão do curso, os egressos avaliam a formação. Para esse item foram disponibilizadas duas questões abertas.

Esse instrumento foi enviado para os 58 egressos, obtendo um retorno de 30, ou seja, mais de 50% da turma. Para um questionário de pesquisa online este retorno pode ser considerado expressivo, o que evidencia, por parte dos egressos, interesse e compromisso em contribuir com pesquisas e ações que envolvem a produção de conhecimento sobre a LEC. Ressalto que alguns egressos provavelmente não tiveram acesso ao questionário por não mais utilizarem o e-mail disponibilizado à pesquisadora no ano de 2011. Daqueles que responderam, somente um não concluiu todo o questionário enquanto os demais deram prosseguimento considerando as questões em que se encaixavam.

Ao longo das análises também retomei ao material obtido durante a pesquisa de mestrado, questionários e entrevistas, para efeito de comparação e aprofundamento nas análises junto aos dados obtidos no presente trabalho.

A combinação de diferentes instrumentos para obtenção de dados, entrevistas, observações participantes, documentos e questionários online proporcionaram um volume de dados significativos para aprofundamento nas análises.

1.3.1 Caracterização das egressas participantes das entrevistas e observações.

Os primeiros dados da pesquisa de campo foram obtidos por meio de entrevistas com sete egressas do LeCampo nos meses de abril, maio e junho de 2017. Escolhidas as regiões em que realizaria a pesquisa de campo, Zona da Mata e Vale do Rio Doce, comecei a contatar todas as egressas que ali residiam para consultar sobre a possibilidade de me receberem para a realização das entrevistas. Priorizei entrevistar aquelas que atuavam em escolas, seja como docentes ou gestores, e obtive retorno de sete. As entrevistas foram prolongadas, com riqueza de conteúdo e informações, o que permitiu

uma análise cuidadosa para selecionar aquelas que participariam das observações participantes. As observações foram realizadas com três das sete entrevistas: Aniele, Marina e Bebé.

O grupo que compõe essa pesquisa é composto somente por mulheres, pois nas regiões selecionadas elas constituíam o grupo majoritário disponível. A maioria é casada e com filhos, o que significa conjugar a jornada de trabalho com o trabalho e cuidados com a família. Dentre as egressas participantes das observações, Aniele é aquela que possui jornada dupla de trabalho, atuando pela manhã na escola do campo e, na parte da tarde, na escola da cidade. Essa é uma condição de trabalho que implica sobrecarga de atividades e limitações de tempo para o professor se dedicar ao planejamento de suas aulas.

Na tabela a seguir apresento algumas informações gerais sobre o perfil das egressas e a forma de participação na pesquisa.

Quadro 3: Caracterização geral das egressas participantes da pesquisa

Região Zona da Mata					Região Vale do Rio Doce			
		Aniele	Maria da Silva	Marina	Bebé	Sara	Ana	Cecília
Localidade e Mov. Social	Local de Moradia	Miradouro	Miradouro	Ouro Preto	Jampruca Assentamento /	Governador Valadares / Assentamento	Governador Valadares	Governador Valadares / Comunidade Rural
	Participação Mov. Sociais	Colaboradora	Não atua	AMEFA	MST	MST	CAT	MPA
Perfil	Estado Civil	casada	casada	casada	casada	casada	casada	casada
	Idade	31	43	29	56	34	31	32
	Filhos	2	3	0	2	2	1	0
Dados de formação	Habilitação	LAL	LAL	CVN	CVN	CVN	LAL	LAL
	Formação após LeCampo	Graduação (Letras)	Graduação (Pedagogia)	Cursos de curta duração	Graduação (Pedagogia). Pós-Graduação (Educação inclusiva)	Graduação (Pedagogia)	Cursos de curta duração	Pós-Graduação
Atuação profissional	Trabalho atual	Professora – Anos Finais do EF e Ensino Médio	Professora – séries iniciais	Assessora AMEFA	Diretora em escola de E. F.	Monitora em creche	Professora – Anos Finais do EF e Ensino Médio	Professora – Anos iniciais e finais do E. F.
	Vínculo de trabalho	Efetiva (Serviço público Estadual e municipal)	Efetiva (Serviço público Estadual e municipal)	CLT	Efetiva (Serviço público Estadual)	Contratada (Serviço público municipal)	Efetiva (Serviço público Estadual)	Contratada (Serviço público municipal)
	Atuação em escolas do campo	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Participação na pesquisa	Participação na pesquisa	Entrevista e Observação	Entrevista	Entrevista e Observação	Entrevista e Observação	Entrevista	Entrevistas	Entrevistas
	Período de participação	2017 e 2018 10 dias (aprox.)	2012 e 2017 2 dias (4h aprox.)	2011, 2017 e 2018 6 dias (aprox.)	2011, 2017 e 2018 8 dias (aprox.)	2017 1 dia (2h aprox.)	2017 1 dia (2h aprox.)	2017 1 dia (2h aprox.)

Fonte: elaboração da autora

Dentre as entrevistadas, cinco atuam em escolas do campo e duas em escolas urbanas. Maria da Silva possui experiência em escolas do campo, e na ocasião em que foi indicada ao LeCampo atuava em uma comunidade rural de Miradouro. Desse grupo, somente Ana e Sara possuem experiência recente com a docência que, para ambas, iniciou-se em 2016. Somente Maria da Silva declara não atuar em nenhum movimento social e sindical e Aniele afirma colaborar eventualmente com o movimento sindical. Das sete, três participaram da minha pesquisa de mestrado, a qual retomei em alguns momentos para complementar informações e análises para a presente pesquisa. São elas: Maria da Silva, Bebé e Marina.

O primeiro momento das entrevistas foi realizado na cidade de Miradouro – MG, com duas egressas, Maria da Silva e Aniele, no dia 22 de abril de 2017, em suas respectivas residências. Já o segundo momento foi no período de 29/05/2017 a 04/06/2017, nas proximidades da cidade de Governador Valadares, com quatro egressas, sendo duas vinculadas ao MST, uma ao MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores) e outra ao CAT, Centro Agroecológico Tamanduá. Na cidade de Ouro Preto/MG realizei uma entrevista com Marina atuante pela AMEFA na região. Maria da Silva, Aniele e Marina atuam na região da Zona da Mata Mineira e as demais na Região do Vale do Rio Doce. Começamos a apresentação pela descrição do perfil das licenciadas da primeira região.

As egressas de Miradouro quando iniciaram o curso no LeCampo atuavam no município como professoras em escolas do campo, tendo como formação o ensino médio. Ambas relatam que a Secretária de Educação de Miradouro, no período em que o curso na UFMG foi gestado, era muito atuante na discussão da Educação do Campo, articulada com a Rede Mineira de Educação do Campo e promovia no município o debate para aprovação da política de educação do campo para as escolas do município. Foi pela iniciativa da secretária que elas foram estimuladas a tentar o vestibular para o curso.

Maria da Silva revela que concomitante ao curso do LeCampo fez o curso de Pedagogia, na modalidade a distância. No momento da realização da entrevista Maria da Silva não atuava mais como professora de escolas de Miradouro, mas na cidade vizinha, Muriaé-MG, onde é concursada na prefeitura municipal e no estado, atuando nas séries iniciais em escolas da cidade. Revela que abandonou o cargo na cidade de Miradouro porque o salário do professor era muito baixo, enquanto que na cidade de Muriaé é significativamente maior. Durante a entrevista Maria da Silva ficou bastante à vontade, o que permitiu uma conversa fluída. Em vários momentos, descreveu como foi sua

experiência nas escolas do campo e sobre a implementação da política de Educação do Campo em Miradouro.

Aniele também realizou outra graduação concomitante ao LeCampo, no caso o curso de Letras, em uma faculdade particular de Muriaé. Atua na rede municipal de Miradouro, em escolas do campo, e na rede estadual, em escola urbana. Apesar de a pesquisadora ter tentando propiciar uma conversa mais aberta e menos invasiva, Aniele se mostrou muito tímida e retraída no momento da entrevista. Já no período das observações percebi que foi se descontraindo, mostrando-se mais tranquila com a presença da pesquisadora na escola e em suas aulas. Em nossas conversas, Aniele conta atuar como colaboradora no movimento sindical do município, em virtude da participação do esposo e dos pais. Conforme declara: "Quando tem uma manifestação organizada pelo sindicato... algum evento... eu sempre participo (...) É porque meu pai também mora na zona rural e ele é o coordenador da CEBs²⁰... Eles trabalham muito junto com o sindicato, CEB. (2017, p. 15)". No momento em que conversávamos sobre essa atuação seu esposo interveio para falar da participação da família nesses movimentos. Fez um relato descrevendo seu trabalho na cooperativa fundada pelo movimento sindical do município, a CRESOL, Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária²¹.

Já Marina foi estudante da EFA Bom Tempo, de Itaobim/MG, e após a entrada no LeCampo atuou por oito anos como monitora da EFA Vida Comunitária, de Comercinho/MG, ambas na região do Vale do Jequitinhonha. No momento atua como assessora pedagógica da AMEFA na Zona da Mata Mineira, região que contém três EFAs. O contato com ela foi por telefone e a entrevista realizada em sua casa. É filha de sindicalistas atuantes no Vale do Jequitinhonha e possui bastante engajamento tanto no movimento sindical como na AMEFA. Segundo a egressa "(...) eu entrei pra EFA através do Movimento Sindical. Eu estudei na EFA Bom Tempo e a EFA Bom Tempo ela foi criada pelo Movimento Sindical (...). Além disso, eu também sou filha de sindicalistas, então esse meio assim para mim já era bem conhecido, já era bem familiar" (2012, p. 3). Portanto trata-se de uma egressa com perfil e atuação militante em movimentos sociais e sindicais, o que se confirmou durante as observações com a mesma.

²⁰ Comunidades Eclesiais de Base (CEB).

²¹ O esposo de Aniele fez um interessante relato sobre a origem da CRESOL, seu objetivo e a contribuição que a cooperativa traz aos pequenos agricultores do município, disponibilizando linhas de crédito para ampliar e diversificar a produção na agricultura familiar.

A entrevista realizada com Sara ocorreu em sua casa, no Assentamento Oziel Alves do MST, município de Governador Valadares. Sara atua como monitora em uma creche localizada no assentamento e também realizou o curso de Pedagogia a distância para obter complementação da licenciatura e poder atuar futuramente nas séries iniciais em seu assentamento. O contato com Sara se realizou por telefone e ela se mostrou muito solícita em me receber, inclusive me ajudou a fazer contato com outras egressas, Ana e Bebê. Entrevistei Sara na parte da tarde e à noite ela me acompanhou até a casa de Ana para que eu pudesse entrevistá-la.

A entrevista com Ana ocorreu em sua casa. Relatou que atuava como professora efetiva, desde 2016 na rede estadual, em uma escola urbana da cidade de Governador Valadares. Essa é a sua primeira experiência como professora. Em entrevista, afirmou que foi atuar em uma escola da cidade, pois quando foi nomeada na área de língua portuguesa e literatura não havia vaga disponível em escolas do campo. Ana também se mostrou tranquila durante a entrevista.

A entrevista com Bebê foi realizada em sua casa, no assentamento Ulisses e Oliveira do MST. Bebê reside e trabalha neste assentamento, localizado no município de Jampruca, que fica, aproximadamente, a 20 km da cidade. No local não tem sinal para celular nem internet. Em alguns finais de semana Bebê passa na cidade de Jampruca, e por intermédio de Sara e de uma liderança do Assentamento Oziel/MST foi possível avisar Bebê que eu a procuraria para uma entrevista de pesquisa. Consegui chegar até o assentamento com a ajuda de dois militantes do Movimento, que me levaram até o local no carro do assentamento. Estes iriam participar de uma reunião com a equipe do governo do estado de MG, no acampamento Pe. Gino²², localizado na BR 116, do município de Frei Inocência, que faz divisa com Jampruca. Acompanhei os militantes, na parte da manhã, até o acampamento, e após a reunião eles me levaram ao Assentamento de Bebê.

Bebê foi uma das primeiras professoras do MST em Minas Gerais, com trajetória iniciada em 1991, no acampamento de Aruega²³, com formação em nível médio/magistério. Já atuou em escolas de acampamento/assentamento pelo Movimento, em outras escolas do campo e urbana, e também como educadora de jovens e adultos pelo

²² Essa reunião objetivava negociar com o governo e a proprietária das terras o deliberamento da propriedade para a Reforma Agrária. Há quase 15 anos os acampados de Pe. Gino lutam pela desapropriação dessas terras e pelo projeto de assentamento.

²³ O assentamento Aruega localiza-se na cidade de Novo Cruzeiro-MG, na região do Vale do Jequitinhonha. Foi à primeira ocupação do MST em Minas Gerais, no final dos anos de 1980.

projeto “Educação, campo e consciência cidadã” do Pronera²⁴. Portanto seu maior tempo de experiência se deu nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Após terminar o LeCampo fez o curso de Pedagogia a distância para continuar atuando nas séries iniciais, pois nesta tinha maiores oportunidades ao pleitear designações ou concursos estaduais, em virtude de seu tempo de serviço, o que lhe garantia melhor posição nos processos seletivos. Até então teve pouca oportunidade de lecionar na sua área de habilitação, pois para a realização de concursos e contratos sua experiência com séries iniciais lhe trazia mais oportunidades. No dia da entrevista, Bebê noticiou que sua nomeação como professora de séries iniciais no estado de Minas Gerais havia saído e tomaria posse na escola do assentamento, onde já atuava como professora. Sua longa atuação no MST lhe conferiu um perfil militante e bastante influente no assentamento, observável durante a pesquisa de campo.

A licenciada relatou que outra professora do assentamento, egressa do LeCampo da turma de Pedagogia da Terra, também foi nomeada neste mesmo concurso. Contudo, essa não tinha garantias de conseguir a vaga na escola do assentamento, tendo em vista sua colocação no concurso. A militante que me acompanhou até a casa de Bebê faz parte da coordenação estadual do MST e me relatou que o movimento teria uma audiência com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), tendo como primeira pauta a construção de duas escolas estaduais em áreas de assentamento e, como segunda, a importância de o estado contribuir na negociação da posse de professores do MST, nomeados em concurso público, em escolas de assentamento. Em 2018, quando realizei as observações com Bebê, a escola do assentamento foi “liberada” pela SEE/MG para se constituir em uma escola autônoma, saindo da condição de “escola anexa”. Essa conquista é resultado da referida reunião comentada pela militante do MST que me acompanhou. Na nova situação da escola, Bebê foi indicada pela comunidade escolar para ser a nova diretora. O caso da egressa da Pedagogia da Terra também foi solucionado com sua posse garantida no assentamento, pois a professora aprovada com melhor classificação não optou pela mesma escola de interesse da referida licenciada.

Outra participante da entrevista foi Cecília, moradora do distrito de Brejaubinha, comunidade Córrego dos Venâncios, da cidade de Governador Valadares. Cecília atua como professora nas séries iniciais, na comunidade em que reside, de uma disciplina denominada “Saberes e Valores do Campo” e de língua portuguesa e literatura na

²⁴ Durante minha graduação na UFV fui estagiária deste projeto acompanhando a região em que Bebê atuava.

comunidade vizinha, Córrego dos Bernardos, com contrato temporário em ambos os cargos. O contato com Cecília foi através de rede social (Facebook), onde lhe expliquei os objetivos da pesquisa e agendamos uma data para a realização da entrevista presencial.

1.4 Procedimentos para análise dos dados

A técnica da triangulação também foi usada no momento de organização e análise do material obtido, pois ela nos permite a observação de diferentes ângulos de análise e, as diversas necessidades de recorte e ângulos, sempre com o objetivo de ampliar o campo de visão e análise, fazendo com este não fique restrito a uma perspectiva (TUZZO e BRAGA, 2016).

Para a organização e análise dos dados busquei o referencial de Aguiar e Ozella (2006) sobre os núcleos de significação como base teórica para trabalhar especialmente com os dados das entrevistas e, de alguma forma, com os relatórios da observação participante. Os referidos autores, guiados pela abordagem da psicologia sociohistórica, propõem algumas etapas para organização e análise do material para se chegar aos núcleos de significação, isto é, categorias, como caminho para apreender os sentidos e a subjetividade dos informantes. Apoiam-se nas contribuições de Vigotski para o método materialista histórico dialético, com destaque para as categorias linguagem e pensamento, bem como as noções de sentido e significado.

Tendo em mãos as entrevistas transcritas, num primeiro momento, realizei uma leitura flutuante e a organização do material, objetivando minha familiarização e apropriação do mesmo. Ao longo dessa leitura foi possível destacar e organizar o que se denomina de **pré-indicadores**, isto é, conforme a relevância significativa do registro foram destacados e nomeados trechos das entrevistas, que depois vieram a compor os indicadores temáticos. O critério para obter esses pré-indicadores foi verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação, por exemplo, quando as egressas relatavam suas práticas educativas, avaliação do curso, ações e políticas em prol da escola e da educação do campo, entre outros; palavras-chaves eram inseridas nas margens das transcrições para, posteriormente, facilitar o **processo de aglutinação**.

Em uma segunda leitura iniciou-se o processo de aglutinação dos pré-indicadores. Esse processo constituiu em agrupar os relatos por similaridade, complementaridade ou pela contraposição, de modo a levar a uma menor diversidade e, assim, caminhar para a composição dos **indicadores** e posteriormente para os **núcleos de significação** (AGUIAR e OZELLA, 2006). Segundo Aguiar e Ozella (2006):

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 231).

Importante considerar que o material coletado durante a observação participante foi fundamental para chegar aos núcleos de significação, pois propiciaram a identificação de indicadores temáticos semelhantes e complementares àqueles identificados nas entrevistas. Documentos e legislações também foram inseridos no processo de análise para endossar as informações obtidas. A partir dessa inserção a campo ficou mais evidente a possibilidade de aglutinação dos indicadores em dois núcleos de significação, ou categorias analíticas, que são: a) a luta por políticas públicas e a disputa pelos fundos públicos para a educação do campo e; b) transformação da forma escolar. As análises desses núcleos de significação são desenvolvidas no Capítulo 5 em diálogo com as categorias teóricas do MHD, especificamente, emancipação, trabalho e hegemonia. Entendemos que a luta por políticas públicas e educação são meios, não únicos, no processo de disputa por hegemonia mobilizada pela classe trabalhadora, que almeja a verdadeira emancipação humana e, tendo esta finalidade, busca a superação das formas desumanizantes de sociabilidade, cujas raízes se encontram no capital.

Capítulo 2: Entre projetos de campo em disputa: qual o campo da Educação do Campo?

O mundo tem dois campos: os que aborrecem a liberdade, porque só a querem para si, estão em um; os que amam a liberdade e a querem para todos, estão em outro.

José Martí

Nos marcos de uma análise histórica, recorrer à discussão da tríade Campo, Políticas Públicas e Educação constitui tarefa indispensável para compreender a política de formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo, pois são elementos intrinsecamente relacionados ao argumento que justifica a criação desta política pública. O Movimento da Educação do Campo é um fenômeno educacional originário das lutas de movimentos sociais ligados à questão agrária e à Educação Popular, que teve sua origem no final dos anos de 1990. A luta pela terra e pela Reforma Agrária, por políticas públicas de fomento à produção, trabalho e vida no campo e pela educação são bandeiras presentes na histórica ação política dos povos do campo.

Segundo Kosik (1976, p. 15), “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos”, o que lhe confere característica de movimento, por isso não é inerte nem passiva. Compreender a realidade é buscar a unidade entre fenômeno e essência, o que exige vê-la em seu aspecto conflitivo, dinâmico e histórico. Temos neste trabalho uma concepção teórica, o Materialismo Histórico Dialético (MHD), que parte do princípio de que a realidade para ser compreendida deve ser explicada com base na própria realidade, mediante a análise de suas partes, ponderando que estas devem ser apreendidas como unidade. Portanto, partimos do observável rumo a essência, a fim de compreender o ser social em sua totalidade, por entender que a relação entre os diferentes níveis de totalidade do real é crucial para uma compreensão precisa das coisas.

Compreender a Educação do Campo como realidade requer caminhar pelas partes que compõe sua totalidade, práxis e essência. Considero fundamental começar pela discussão do sentido que tem o “*campo*” desta educação, consciente de que ao começar por ele inevitavelmente caímos na discussão de educação e de política pública, pois estão envolvidos dialeticamente no movimento histórico da Educação do Campo. Este tema será melhor desenvolvido nas páginas seguintes.

As referências teóricas são territórios políticos em disputa, o que contribui para explicar e transformar a realidade. A predominância de um paradigma na elaboração de

um determinado conhecimento contribui para determinar construções teóricas, concepção e a proposição de políticas públicas e, assim, uma realidade de acordo com a visão de mundo dos criadores desse paradigma (FERNANDES e MOLINA, 2004). Thomas Kuhn (1994) definiu paradigma como grandes realizações científicas universalmente reconhecidas. As transformações que ocorrem na realidade e nas teorias podem culminar no surgimento ou no fim dos paradigmas.

A ciência é política e diferentes paradigmas podem surgir na tentativa de interpretar a mesma realidade. Por isso paradigmas são territórios teóricos e políticos que ajudam a transformar a realidade, inscrever ideias e comportamentos numa determinada cultura, orientar uma sociedade. Os sujeitos produtores do conhecimento e aqueles que acreditam nesse saber tem papel fundamental no movimento de transformação da realidade (KUHN, *apud* FERNANDES e MOLINA, 2004). Portanto, discursos, ideias e práticas orientados por um determinado paradigma têm ação (trans)formadora da realidade.

No presente capítulo apresento a discussão de dois paradigmas em disputa: o projeto de campo dos defensores do agronegócio e do de seus opositores. Logo, nos vemos na tarefa de já anunciar que a Educação do Campo se coloca como um paradigma em construção pelos sujeitos coletivos do campo, pautada na luta pela terra e pela Reforma Agrária, por políticas públicas e educação, a fim de fortalecer outro modelo de desenvolvimento para o campo, contrário ao modelo predominante do agronegócio.

2.1 O Campo como território em disputa: dois projetos de campo, dois projetos de educação.

2.1.1 O campo do Agronegócio e a Educação Rural

Discorrer sobre o campo do agronegócio significa situar qual é o comportamento do capitalismo com relação à produção agrícola e à propriedade da terra. O campo do agronegócio se apoia em uma visão tradicional do espaço rural, não incorporando as demandas trazidas à sociedade pelos povos do campo, compondo um paradigma que seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural, excluindo aquilo que não condiz com seus interesses e ideias. Esse paradigma sustenta o discurso da produção em larga escala, do uso intensivo de agrotóxicos na produção de alimentos, e de que o

sucesso para o desenvolvimento do campo está condicionado a um sistema de produção e tecnologia tal qual aquele utilizado pelas grandes indústrias agrícolas.

Conforme Fernandes e Molina (2004), trata-se de um paradigma que atua no sistema de ideias e valores, que leva muitos trabalhadores do campo a disponibilizarem suas terras e mão de obra para a produção em larga escala de produtos de exportação, por acreditarem que essa é a única saída para sobreviver no capitalismo. Porém, essa dependência do mercado externo gera instabilidade e quando ocorre a desvalorização de determinado produto no mercado internacional o cenário é de: trabalhadores desempregados sem receber por seus direitos trabalhistas, o solo em estado de esgotamento devido ao uso descompensado de agrotóxicos, e as populações com menos esperança de viver no campo por falta de alternativas de trabalho.

A concentração de terras e a tímida política de reforma agrária no Brasil constitui problemática que necessita ser apresentada. Antes de aprofundar a discussão dos arranjos atuais do capital no campo, é preciso retornar um pouco na história para contextualizar elementos da prática de concentração de terra, que se desdobra em problemas de ordem econômica, social, político e ambiental e que ainda se fazem atuais. Essa prática é herdada do período colonial, que instituiu leis e uma forma de funcionamento da colônia que favoreceu as disparidades na distribuição de terras.

Com a chegada dos portugueses em terras brasileiras, a política de colonização se deu por meio da constituição das capitanias hereditárias e a concessão de sesmarias²⁵, que deram início ao processo de formação da propriedade privada no Brasil. O intuito da Coroa portuguesa era garantir a ocupação e produção das terras para fins econômicos, associando a ela o regime de escravidão e a predominância da produção extrativista para exportação. Até o final do império a formação social brasileira, com tais características, não exigiu qualificação da força de trabalho e nem apresentou interesse do poder público, e nem das elites, com relação ao aprendizado das camadas populares, em especial dos camponeses.

No início da colonização a educação ficou a encargo da Companhia de Jesus (1534 – 1759), que não tinha a intenção de promover a escolarização e difusão de conhecimentos, mas a “domesticação” e evangelização dos índios, prevalecendo a cultura

²⁵ O período Sesmarial (1530-1850) caracterizou-se pela concessão de terras aos pleiteadores de propriedade durante a colonização portuguesa no Brasil. A capitania cedida a um determinado donatário pelo Reino de Portugal lhe garantia direito sobre a posse da terra, porém não lhe era concedido a emissão de propriedade. Os donatários poderiam conceder Sesmarias a benfeitores, que desfrutavam o direito de produzir e explorar as terras recebidas (SILVA, 1997, *apud* FILHO e FONTES, 2009).

oral. Já com as Reformas Pombalinas, e a consequente expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, foi introduzido o conhecimento científico nas escolas, através das Aulas Régias, porém estas ainda restritas à elite. Com o intuito de obter uma fonte estável para a educação, o Marques de Pombal criou o Subsídio Literário em 1722, que prevaleceu até 1816, representando o primeiro imposto sobre a circulação de mercadoria para a educação pública, mas com valores aquém do necessário para manter o ensino primário.

Durante o Império, a educação teve na Constituição de 1822 garantia de instrução primária para todos os cidadãos, porém, em 1834, um Ato Constitucional transferiu a educação primária e secundária para responsabilidade das províncias. Isso significou transferir grandes responsabilidades para quem possuía menos recursos, resultando em poucas iniciativas de escolarização para as classes populares nas províncias.

Conforme Filho e Fontes (2009), o regime sesmarial termina em 1822 e somente em 1850 é lançada a Lei de Terras para regulamentar a propriedade de terras no país. Esse período de quase 30 anos sem nenhum tipo de normatização ficou conhecido como “Império de posses” ou “fase áurea do posseiro”, já que a posse se tornou a única forma de aquisição de terras, possibilitando a ampliação do número de posseiros, de grandes propriedades e da formação das oligarquias rurais no Brasil. A Lei de Terras, Lei nº 601 Euzébio de Queiroz, previa a delimitação de terras e formas de concessão de novas propriedades, que se efetuava por meio da legitimação das sesmarias concedidas, de outras posses (adquiridas principalmente no período entre 1822 a 1850) e a demarcação de terras devolutas, essa última com o intuito de estimular a entrada de imigrantes no Brasil, tendo em vista que já era prevista a necessária transição do trabalho de homens escravizados para o trabalho livre. Portanto, os autores supracitados afirmam:

O que se pode concluir diante da Lei de Terras é que essa foi uma espécie de divisor de águas em relação à territorialização do Brasil, tanto na legitimação da propriedade privada e do latifúndio como na demarcação de terras devolutas no país. Desse modo, toda e qualquer propriedade no Brasil deve ter como marco inicial a regulamentação da propriedade expedida em 1850 ou comprada da Coroa portuguesa, caso contrário é terra devoluta, ou seja, passível de desapropriação (FILHO e FONTES, 2009, p. 66).

Entre o período da proclamação da República em 1889 até 1964, o problema da legitimação de terras foi colocado em segundo plano, pois somente em 1964 o Estatuto da Terra passou a vigorar. Todavia, mesmo que esse período não seja significativo para análise sobre a formação da propriedade, vale destacar que sob os anseios das camadas

populares em promover a desconcentração de terras houve a tentativa de João Goulart, em 1964, de realizar reformas de base, incluindo a Reforma Agrária, porém impedido pelo Golpe Militar que o depôs em 1964. O Estatuto da Terra, Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, foi a primeira lei de Reforma Agrária no Brasil, criada durante o Regime Militar, que introduziu novos conceitos à questão agrária, como a delimitação entre minifúndio e latifúndio, e trouxe a definição da função social da terra. No Título I – Disposições Preliminares, Capítulo I – Princípios e Definições, Artigo 2º da Lei, conceitua-se a função social da seguinte maneira:

§ 1º - A propriedade da terra desempenha integralmente a sua função social quando, simultaneamente:

- a) favorece o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias;
- b) mantém níveis satisfatórios de produtividade;
- c) assegura a conservação dos recursos naturais;
- d) observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que a possuem e a cultivem (BRASIL, 1964, p. 1).

No entanto, apesar de parecer inovadora, essa lei tinha uma dualidade entre a questão distributiva da terra, representada pela reforma agrária, e a modernização do campo, que sobrepôs o caráter econômico ao social, favorecendo as grandes propriedades privadas que dispunham de maiores facilidades de modernização do campo e acesso ao crédito (FILHO e FONTES, 2009).

Situando a lei em um contexto mais amplo de “pressões” internacionais, considera-se que a Reforma Agrária foi estimulada durante a Reunião de Punta del Este, em 1961, sob influência dos Estados Unidos, que se preocupava em estimular o desenvolvimento capitalista e a modernização do campo, ao mesmo tempo em que procurava anular a potencialidade revolucionária do camponês, conduzindo-o para uma posição conservadora (RIBEIRO, 2012). Assim, a reforma agrária passou a ser vista como alternativa para tirar a América Latina da miséria, pois a pobreza do camponês era combustível para gerar “revoltas socialistas”.

No campo legal, o Estatuto da Terra serviu para acalmar ânimos dos movimentos populares que se organizavam e lutavam por reforma agrária nos anos anteriores, a exemplo das Ligas Camponesas, enquanto que na prática estes foram amplamente perseguidos e reprimidos em suas reivindicações durante a Ditadura Militar. No quesito

da reforma agrária, a política dos militares se limitou a alguns projetos de colonização, em especial na região amazônica.

Após a retomada do período democrático e a publicação da Constituição de 1988, pode-se afirmar que esta não trouxe nenhuma inovação em relação à Lei nº 4.504/1964 quanto à redução da concentração de terras no Brasil. O processo histórico de concentração de terras no país trouxe profundos impactos sociais dentre eles a desigualdade social, a pobreza, e as disparidades de acesso à educação e saúde para as populações mais pobres. Um desses impactos está relacionado à educação. Conforme mencionado, até o final do período imperial não houve iniciativas significativas para o desenvolvimento da educação, mesmo porque o modelo econômico predominante, monocultura de exportação sustentada pelo trabalho escravo, não exigia formação educacional para a classe trabalhadora. O século XIX tem como desfecho a proibição do trabalho escravo, o início do período republicano e dados que expressam mais de 80% da população acima de cinco anos analfabeta.

No século XX o mundo passa por intensas transformações e contradições, como o fortalecimento do capitalismo industrial, desenvolvimento tecnológico, organização do proletariado, movimentos anarquistas, comunistas, guerras mundiais e revoluções socialistas que, mesmo sob contradições, alimentou a esperança das classes populares de outra ordem social possível.

No Brasil, no século XX, começa a emergir outro projeto de desenvolvimento nacional, caracterizado por novas exigências de uma parte da sociedade fadada à hegemonia do modelo patrimonialista agroexportador. Ao final do século XIX e até meados de 1930 do século XX, observa-se o esgotamento desse modelo na América Latina e, em seu lugar, surge uma nova estrutura político-econômica baseada na indústria nacionalista, substitutiva das importações, manifestando, nesse período, a dicotomia entre urbano e rural (WERLE E METZLER, 2010). Durante a vigência do modelo primário-exportador, tinha-se a tese que o desenvolvimento do país advinha de sua vocação agrária. De acordo com Werle e Metzler (2010) “a intelectualidade brasileira, de diferentes áreas do conhecimento, auxiliou na interpretação e disseminação dessa ideia de vocação agrária do país” (p. 22) por meio do pensamento ruralista pedagógico²⁶, que discute a necessidade de uma pedagogia que vise à fixação do homem no campo.

²⁶ Entre os que integram essa lista de intelectuais estavam: Manoel Bonfim, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Silvio Romero, Belizário Pena, Barbosa Lima Sobrinho e Sud de Menucci, dentre outros (WERLE e METZLER, 2010).

Com a crise de 1930 e do modelo primário-exportador no Brasil, o governo investiu na substituição das importações, fomentando a industrialização no país. Com o surgimento de uma burguesia industrial de classe média, e, conseqüentemente, a crítica à tese de vocação agrária em defesa de um projeto de industrialização para o Brasil, estabeleceu-se uma dicotomia entre urbano e rural. Segundo Werle e Metzler (2010, p. 28), o espaço rural era representado “como um lugar de atrasado, de privação, sem direitos adquiridos, de submissão e dependentes das cidades”, enquanto as cidades eram representadas como “um lugar dinâmico, autônomo, no qual eram respeitados os direitos dos cidadãos”.

Importante compreender esse contexto, pois é no século XX que a Educação Rural se amplia. De acordo com Calazans, “o seu desenvolvimento através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo, em decorrência da própria evolução das estruturas sócio agrárias do país” (1993, p. 15). Os debates no início de século compreendiam um projeto de desenvolvimento para o país e a educação tinha papel importante, já que tanto no campo como na cidade era necessário adequar a mão de obra para a incipiente industrialização, que emergia nas cidades, ou para a modernização conservadora²⁷ da produção no campo e contenção do fluxo migratório dos camponeses para as cidades. Conforme visto, a concentração de terras era uma realidade e não houve iniciativas concretas em prol da Reforma Agrária, portanto a Educação Rural surge e se materializa deslocada de qualquer iniciativa sobre a democratização do acesso à terra.

O período de 1920 a 1940 ficou marcado pela mobilização de intelectuais em prol da instrução pública e da alfabetização das camadas populares - entendida como regeneração do povo pela formação cívica, moral e higiênica, assim como para prepará-los para o exercício da cidadania. Sob influência do movimento escolanovista, o Ruralismo Pedagógico constitui um marco histórico em contraponto à “escola literária, de orientação urbana, que parecia contribuir para o desenraizamento do camponês” (RIBEIRO, 2012, p. 296). Os defensores desse movimento recomendavam uma pedagogia diferenciada para as populações rurais e propunham uma escola, associada ao trabalho agrícola, que preparassem os filhos dos agricultores para se manterem na terra e

²⁷ Utilizo o termo “modernização conservadora” com o sentido de processos de desenvolvimento que apresentam inovações ao mesmo tempo em que conservam e mantêm velhas estruturas societárias. Conforme Rodrigo Molina (2016), no caso brasileiro, essa modernização no campo preservou o latifúndio e as péssimas condições de trabalho dos camponeses. A “modernização conservadora” no Brasil é concebida como uma “revolução passiva”, sob uma análise gramsciana feita por Coutinho (1992).

atendesse as demandas das populações rurais. Segundo Prado (1995), no âmbito do ruralismo pedagógico

(...) acreditava-se, a escola rural, diversa da escola urbana, estaria valorizando e melhorando a condição humana e existencial (subjetiva e objetiva) do homem rural, de vez que criaria condições para sua melhor adaptação (mais uma vez objetiva e subjetiva) ao seu local de moradia. A escola da ideologia governamental habilitaria o homem a viver e trabalhar no campo, feliz, com as suas condições de vida e “livre” do sonho de migrar. A concepção idealizada de uma educação que é “higiene [...], riqueza e bem estar [...], é energia e disciplina [...], é trabalho e moralidade [...], em outras palavras, coesão de forças e unidade nacional”(Lopes, 1944: 115), supunha o ideal paternalista de um homem dócil que “como a terra, espera também ser explorado, no sentido bom desse termo. Este está à mercê de quem lhe oriente o espírito no sentido construtor” (Pinheiro, 1941: 77). O resultado seria um homem apegado à terra, à vida do campo e aos trabalhos agrícolas, protegido dos “malefícios do urbanismo” (PRADO, 1995, p. 18).

Esse modelo de educação idealizado pelos ruralistas, no entanto, permaneceu apenas nos discursos, com experiências pontuais, precárias e pouco impactantes tendo em vista a grande demanda educacional das populações no campo. Na prática, a escola pública rural continuou seguindo a estrutura das escolas da cidade e os professores não tinham formação específica para nela atuar. Além disso, fixar o homem no campo significava impedir o empobrecimento e a mendicância nas cidades, além de diminuir o fluxo migratório vindo principalmente do Norte e Nordeste.

Pensadores e pedagogos engajados com ideais do ruralismo pedagógico²⁸ consideravam fundamental promover cursos de formação de professores que viessem atuar no meio rural. Para eles, caberia ao professor “convencer” o camponês, por meio de uma atuação de cumplicidade e amorosidade, a importância de se permanecer no campo, independente das suas condições de trabalho e de sua situação social (BEZERRA NETO, 2003).

²⁸ Nas experiências de educação rural desenvolvidas sob o ideário do ruralismo pedagógico havia diferenças de concepção de educação e de visão acerca do rural, tendo em vista o contexto da prática e de seus idealizadores. Nessa pesquisa não foi nosso objetivo aprofundar nessas discussões sobre vertentes e discussões que envolveram o ruralismo pedagógico. No entanto fazemos essa nota e apontamos estudos presentes nos livros Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores, organizados por WERLE e METZLER (2010) como referência para quem deseje aprofundamento nessa discussão.

O pensamento ruralista pedagógico motivou a criação de algumas experiências de Escolas Normais Rurais²⁹, com origem na década de 1930 até meados da década de 1970. Estas objetivavam formar o professor para atuar nas escolas rurais seguindo os ideais a elas conclamados por aquele pensamento. Em sua maioria instituições privadas com algum recurso público e alunos pertencentes a uma classe social que detinha poder econômico para subsidiar gastos com educação, longe de serem filhos e filhas de trabalhadores pobres do campo. Tratava-se de experiências ricas de intencionalidades e possibilidades formativas, contudo cheias de contradições tendo em vista sua funcionalidade e a falta de prioridade que a educação rural tinha pelo poder público. Peixoto e Andrade (2007), pesquisadoras de algumas experiências de Escolas Normais Rurais, ressaltam que a qualidade do curso estimulou nos alunos e alunas o gosto pelos estudos, abrindo-lhes novos horizontes e perspectivas. Assim, contrariando as expectativas da instituição para sua atuação profissional, muitos abandonaram o mundo rural em busca de uma vida compatível com os novos hábitos e valores e de locais mais promissores para o trabalho, leia-se, o meio urbano.

Posterior a esse período predominante do ideário do ruralismo pedagógico, na década de 1950 e início de 1960 intensificam-se mobilizações no âmbito da educação popular, como o Movimento de Cultura Popular³⁰, os Centros Populares de Cultura (CPC'S da UNE)³¹, Movimento de Educação de Base (MEB)³², entre outros, investindo na promoção da cultura, alfabetização e educação de adultos alcançando, inclusive, a população rural. Estes e outros movimentos, inspirados no pensamento de Paulo Freire, tinham desejo latente de mudanças e novas perspectivas de educação para as populações pobres do campo e da cidade.

O Golpe Civil-Militar de 1964 subtraiu essas mobilizações, perseguiu seus idealizadores, formatando um caráter tecnicista para a educação, e no campo brasileiro se observa o desdobramento do ideário da modernização agrícola. Conforme Ribeiro (2012), neste período, houve diferentes modalidades de educação rural, como centros de

²⁹ A primeira Escola Normal Rural surgiu em Juazeiro do Norte em 1934. No sul do país essas escolas surgiram a partir da iniciativa pública e privada a partir de 1940. No Sudeste destacou-se o Curso Normal da Fazenda do Rosário, primeira escola normal rural desenvolvida em Minas Gerais, criada em 1951 por Helena Antipoff (WERLE, 2010; PEIXOTO e ANDRADE 2007).

³⁰ Criado em 1960 pela prefeitura de Recife, objetivou elevar a cultura do povo realizando programas de alfabetização e educação de base (SILVA, 2006).

³¹ Surgiram em 1961, organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), com forte mobilização e ação política, e abriram caminhos para a conjugação entre cultura, arte e educação (SILVA, 2006).

³² Surgiu em 1961, vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com desenvolvimento de material didático e uso de atividades radiofônicas para alfabetização (SILVA, 2006).

treinamentos, cursos, semanas pedagógicas sob forte influência estadunidense, por meio de agências de fomento que contavam com o apoio do Ministério da Educação (MEC)³³.

Essas iniciativas partiam do princípio de que as populações rurais estariam marginalizadas do desenvolvimento capitalista, tornando necessário um processo de integração dessas populações ao advir do desenvolvimento. Todavia, tratadas como objetos e não como sujeitos de tais ações, as populações rurais não eram consultadas sobre suas verdadeiras demandas e necessidades, e as instituições encarregadas em implantar essas políticas recebiam os “pacotes” fechados sem possibilidades de intervenção (RIBEIRO, 2012).

Essas políticas levam a inferir que sua existência esteve mais relacionada à expropriação da terra, a consequente proletarização dos agricultores e a implementação de um modelo produtivo agrícola gerador de dependência científica e tecnológica dos trabalhadores do campo. Para seu sucesso era necessário “anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas” (*idem*, p. 297).

Contudo, cabe destacar, sem aprofundar neste momento, que ainda durante a Ditadura Militar alguns movimentos da educação popular, especialmente os vinculados a igreja católica conseguiram atuar em prol de uma educação libertadora, mesmo que de forma contida. Com o fim da Regime Militar em 1985 ocorre a reorganização de movimentos sociais na luta por direitos, a exemplo do Movimento Sem Terra na reivindicação da Reforma Agrária, em que o espírito da Educação Popular retorna nestes trazendo novas experiências educativas, das quais iremos aprofundar em outro tópico.

Alentejano (2012) avalia que o processo de modernização capitalista que vem sendo realizado desde o Regime Militar foi concebido e planejado em contraponto às propostas de Reforma Agrária. Para os defensores da modernização é possível desenvolver a capacidade produtiva da agricultura brasileira sem distribuição de terras. Para sustentar essa posição os defensores do agronegócio, modelo atualmente predominante, também fazem uso tanto do conhecimento científico como do discurso ideológico por meio dos meios de comunicação, pela ação do extensionista rural, da propaganda, etc., visando ao convencimento das populações tanto urbanas, como do

³³ Destaca-se a ação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que efetivava acordos com o MEC. Segundo Rangel e Carmo (2011), a USAID contribuía com recursos para efetivar ações no âmbito educacional, a citar aquelas que interferiram na escola rural como, por exemplo, com a importação do modelo de nucleação norte-americano, iniciado no Brasil em 1976.

campo, em especial do agricultor, da superioridade das formas modernas de produzir. É neste aspecto que a Educação Rural ainda atua.

Segundo Delgado (2010), o agronegócio é colocado na atualidade sob um novo arranjo político, que se inicia com o governo de Fernando Henrique Cardoso, cuja estratégia é o relançamento dos grandes empreendimentos agroindustriais apoiados na grande propriedade fundiária, voltados a geração de saldos comerciais expressivos, sem mexer na estrutura agrária. Esse arranjo é totalmente adverso ao movimento da reforma agrária e de políticas alternativas de desenvolvimento pela via camponesa.

Alentejano (2014) analisa que as quatro questões nucleares da Questão Agrária brasileira nesse início de século são as seguintes:

A persistência da concentração fundiária e as desigualdades daí derivadas; a crescente internacionalização da agricultura brasileira, seja em relação ao controle de tecnologia, do processamento agroindustrial, da comercialização da produção agropecuária e da compra de terras; a crescente insegurança alimentar decorrente das transformações recentes na dinâmica produtiva da agropecuária brasileira; a perpetuação da violência, da exploração e da devastação ambiental no campo brasileiro (ALENTEJANO, 2014 p. 24)

A concentração fundiária, como já discurremos, é a principal marca histórica do campo brasileiro e ganha significado a cada momento. O índice de Gini permaneceu praticamente estagnado nas últimas décadas, passando de 0,857 em 1985 para 0,856 em 1995/1996 e 0,854 em 2006, segundo o último Censo Agropecuário. No tocante a internacionalização da agricultura temos a combinação do domínio tecnológico e financeiro na agricultura por grandes empresas transnacionais e a crescente compra de terras por empresas, fazendeiros e fundos financeiros estrangeiros (ALENTEJANO, 2014).

Conforme Sauer (2010), a compra de terras por estrangeiros no Brasil já é uma realidade e tem se intensificado a nível mundial principalmente após a crise cambial de 2008 e a recente busca por fontes alternativas de energia. No âmbito internacional esse processo se convencionou chamar de “land grabbing” trazendo preocupações em nível de soberania nacional e alimentar, sobre limites de faixa de fronteiras e ainda ameaçando projetos de Reforma Agrária. Alentejano (2014) destaca que o Brasil é almejado em potencial pelos investidores internacionais em virtude da grande disponibilidade de terras aráveis e um clima favorável a vários tipos de produção, diferente de países como Rússia

e EUA, que em certos períodos do ano o solo fica encoberto pela neve, inviabilizando a produção de alimentos. O gráfico disponibilizado pelo referido autor, (p. 32), demonstra a situação de disponibilidade de terras aráveis em alguns países.

Gráfico 1: Disponibilidade de terras aráveis por país.

Ainda sobre essa discussão há de se ressaltar que essa visão do capital sobre o potencial agrícola no Brasil não tem levado em consideração que nessas terras habitam indígenas, quilombolas, geraizeiros, seringueiros, quebradeiras de coco babaçu etc., que ocupam e exploram de maneira diversificada o espaço agrário. Outro aspecto é que o controle das transnacionais sobre a agricultura no país vem potencializando a difusão de sementes transgênicas pelas grandes empresas do setor, Monsanto, Bayer, Syngenta, e o consumo de produtos agroquímicos, transformando o Brasil no maior consumidor mundial de agrotóxicos, que envolve fortes críticas desse uso à saúde, tanto de quem trabalha nessa produção como daqueles que consomem os alimentos (ALENTEJANO, 2014).

A concentração fundiária, o controle da produção e distribuição de alimentos no capitalismo globalizado ocasiona profundo impacto na segurança e soberania alimentar. No Brasil não é a matriz do agronegócio que põe comida na mesa do brasileiro, conforme nos mostra o Censo Agropecuário de 2006. Mitidiero Junior, Barbosa e Sá (2017) afirmam que, a contragosto dos ruralistas, as análises oriundas dos dados do Censo mostram que o agricultor familiar representava a maior parte dos estabelecimentos rurais,

porém com a menor quantidade de terra, e “conseguiram atingir totais de produção de alimentos muito maiores em comparação aos que foram chamados de não-familiares (médios e grandes estabelecimentos, principalmente)” (p. 13). Portanto, as interpretações dos autores sobre os dados do Censo indicam que a agricultura familiar é responsável por 70% dos alimentos consumidos no Brasil³⁴.

Estudos de Mitidiero Junior, Barbosa e Sá (2017) ao utilizarem outra estratégia metodológica para interpretar os dados do Censo Agropecuário trouxeram análises ainda mais significativas, pois naquela realizada pelo IBGE não fica explícita a informação sobre quem produz comida no Brasil. Conforme explicam os autores, nas análises do IBGE a metodologia utilizada tomou como base a Lei nº 11.326/2006, que tem como princípio transformar esse sujeito social, o camponês, em uma Lei, um modo de vida, um jeito de ser, engessando a característica da produção familiar a essa normatização que, para os autores supracitados, apresenta problemas para caracterizar o agricultor familiar, sendo eles: a limitação em até 4 módulos fiscais para ser agricultor familiar; a determinação de renda familiar predominante da atividade econômica ligada ao próprio estabelecimento; e a exigência de simultaneidade nas diretrizes. Para os autores, essa lei criou limitações que podem obscurecer a totalidade e a importância dos pequenos produtores. Outra metodologia utilizada para análise dos dados do IBGE foi usada numa pesquisa **paga** pela Confederação Nacional de Agricultura, que dividiu o mundo rural entre os “enquadráveis” e “não enquadráveis” no Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), e que intencionalmente não informam dados da estrutura fundiária e invertem a realidade exposta pela pesquisa do Censo e apresentada por Mitidiero Junior, Barbosa e Sá (2017).

Já os autores trabalharam os dados de **volume** e de **valor** de produção segundo **estratos de área** e, diante dos estratos de área, puderam localizar a geração de trabalho no campo.

Metodologias sem levar em consideração as classes de área escondem a concentração fundiária, não dão base para discutir os latifúndios improdutivos e muito menos a imensa massa de sem terra que luta por reforma agrária, ou seja, por pequenas porções de terra para trabalhar e produzir alimentos. (MITIDIERO JUNIOR, BARBOSA e SÁ, 2017, p. 23)

³⁴ Ao longo do artigo os autores analisam e contestam outras produções acadêmicas, que aliadas ao discurso do agronegócio, tentam desmascarar a noção de que a agricultura familiar produz grande parte dos alimentos no Brasil, como é o caso do artigo *A agricultura familiar produz 70% dos alimentos produzidos no Brasil?*, de Rodolfo Hoffmann (Link: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/san/article/view/1386>. Data de acesso: 17/05/2019).

A escolha metodológica de Mitidiero Junior, Barbosa e Sá (2017) indica que **“na maioria das culturas e criações quanto maior a propriedade menos produtiva ela é”**³⁵ (p. 24). Ao observarmos a Tabela abaixo, organizada pelos autores, notamos que alguns alimentos presentes cotidianamente na mesa dos brasileiros, como arroz, feijão e batata, são produzidos pelos pequenos estabelecimentos.

Tabela 1: Brasil - Distribuição do volume de produção (lavouras temporárias) em 2006

Cultivo**	Pequeno (0 a 200 ha)	Médio (200 a 1000 ha)	Grande (1000 ha acima)
Abacaxi	83,0%	11,7%	4,7%
Abóbora, moranga, jerimum	86,1%	8,7%	4,4%
Algodão Herbáceo	2,9%	5,2%	91,9%
Alho	69,9%	26,1%	3,7%
Amendoim em casca	61,2%	17,7%	20,8%
Arroz em casca	42,3%	27,0%	30,0%
Aveia branca em grão	41,8%	33,1%	25,1%
Batata-inglesa	55,4%	16,5%	27,7%
Cana-de-açúcar	15,9%	18,4%	65,7%
Cebola	94,1%	4,6%	0,9%
Cevada em casca	23,6%	49,3%	27,1%
Fava em grão	90,0%	3,4%	3,5%
Feijão-preto em grão	88,1%	8,2%	3,2%
Feijão de cor em grão	63,9%	15,4%	20,0%
Feijão-fradinho, caupi, de corda ou macáçar	88,9%	6,3%	3,3%
Fumo em folha seca	98,6%	0,2%	0,1%
Girassol (semente)	21,5%	24,5%	54,0%
Mamona	90,7%	4,0%	5,1%
Mandioca (aipim ou macaxeira)	90,8%	7,1%	0,8%
Melancia	89,5%	5,6%	4,1%
Melão	36,8%	18,3%	44,6%
Milho em grão	57,0%	19,9%	22,9%
Soja em grão	22,7%	27,3%	49,9%
Tomate rasteiro (industrial)	73,3%	20,8%	5,5%
Trigo em grão	41,4%	38,5%	20,0%

Fonte: Censo Agropecuário 2006 Org.: BARBOSA, H. J. N.; MITIDIERO, M. A.

Em todas as tabelas apresentadas na análise do Censo Agropecuário pelos autores, é possível perceber a soberania da pequena propriedade na produção de alimentos, animais e na agroindústria. As grandes propriedades se destacam em maior peso nos

³⁵ Grifo nosso.

produtos, geralmente, destinados à exportação como, por exemplo, soja, cana-de-açúcar, algodão herbáceo, carvão vegetal, entre outros³⁶.

A realidade apresentada pelo estudo desmonta o discurso de grandes proprietários rurais, ruralistas e empresários do agronegócio que lançam mão de várias ações para bloquear a realização da reforma agrária. O pequeno produtor se mostra tão potente na produção de alimentos como na geração de empregos no campo que, segundo os autores é responsável por 84,3% de pessoal ocupado nas pequenas propriedades.

Após o golpe político-jurídico-midiático³⁷ de 2016, em que se retirou a presidenta Dilma Rousseff da presidência da república, no governo interino de Michel Temer, intensifica-se a ofensiva dos ruralistas sobre o agricultor familiar camponês e suas organizações, como os movimentos sociais e sindicais, visando aprovar políticas que atendam os interesses dessa classe e a restringir direitos dos povos do campo. Com a vitória da ultradireita nas eleições de 2018, elegendo Jair Bolsonaro (PSL) à presidência da república, temos uma conjuntura ainda mais ameaçadora para os próximos quatro anos.

O debate sobre a venda de terras no Brasil volta em cena sob pressão da bancada ruralista³⁸ com vistas a aprovação do Projeto de Lei nº 4.059/2012, que trata sobre a venda de terras rurais brasileiras para estrangeiros. O governo interino, que ascendeu após o Golpe de 2016, demonstrou evidente compromisso com o modelo do agronegócio e o mercado externo por meio de ações políticas favoráveis a estes, por exemplo, a transformação da medida provisória MP 759/2016 em Lei nº 13.465/2017, que estabelece regras para regularização de terras da União ocupadas na Amazônia Legal e disciplina novos procedimentos para regularização fundiária urbana. De certa forma, tal lei concede anistia à grilagem de terras ocupadas até 2011 e “facilita” a ação destes ao fixar valores para a regularização que podem ser inferiores a 10% do valor de mercado das terras³⁹, além de fragilizar os pequenos proprietários e trabalhadores do campo com aumento da pobreza e êxodo rural.

A bancada ruralista, principal frente parlamentar em defesa dos interesses do agronegócio, teve papel significativo nos desdobramentos do Golpe de 2016 e, como

³⁶ Para conhecer melhor os dados ver o artigo dos autores: Quem Produz Comida para os Brasileiros: 10 anos do Censo Agropecuário 2006. Link: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/5540>. Data de acesso: 06/07/2018.

³⁷ Termo utilizado por Luiz Carlos Freitas e outros autores. Ver: <https://avaliacaoeducacional.com>.

³⁸ A Bancada Ruralista, também conhecida como bancada do boi, é uma frente parlamentar que atua em prol dos interesses dos grandes proprietários rurais e investidores e empresários do agronegócio.

³⁹ Fonte: <https://www.conjur.com.br/2017-jul-30/lei-regularizacao-fundiaria-privatiza-terras-publicas-dizem-entidades>. Data de acesso: 25/06/2018.

moeda de troca, no decorrer do Governo Interino se comportou pressionando o mesmo a tomar medidas em benefício do setor da agropecuária e do agronegócio. A aprovação da referida Lei nº 13.465/2017 é considerada uma vitória para esse grupo. Os anos de 2017 e 2018 foram marcados pela intensificação do debate sobre a venda de terras para estrangeiros, pelo jogo de negociação visando ao perdão de dívidas de proprietários rurais para o Funrural (Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural)⁴⁰, pela oposição a ampliação de terras indígenas e quilombolas, pela aprovação de projeto de lei que visa a mudança na legislação sobre a regulação de agrotóxicos no Brasil⁴¹ e outro que dificulta a venda de produtos orgânicos da agricultura familiar⁴².

Os agentes defensores do agronegócio possuem aliados no âmbito da grande mídia, com destaque para a Rede Globo (empresa Globo Comunicação e Participações S.A), de grande alcance à população brasileira, que por meio de campanhas publicitárias, a exemplo da campanha **“Agro é tech, Agro é pop, Agro é tudo”**⁴³, tenta moldar a opinião da população urbana e rural de que o agronegócio é o modelo ideal para o desenvolvimento do país.

O que podemos perceber é que o agronegócio é um modelo dominante, com representantes ativos nas disputas políticas, econômicas, científicas e ideológicas. No

⁴⁰ No dia 03/04/2018 o Congresso Nacional derrubou vetos do Presidente Michel Temer no projeto sobre parcelamento das dívidas previdenciárias de produtores com o Funrural. Os itens vetados pelo presidente eram aqueles que previam o desconto de 100% das multas e encargos do saldo das dívidas e a redução da contribuição previdenciária dos produtores rurais que administram empresas. Essas eram reivindicações da bancada ruralista e com a derrubada do veto resultou em uma perda de arrecadação calculada em torno de 10 bilhões a Receita Federal. Fonte: <https://g1.globo.com/politica/noticia/congresso-derruba-vetos-de-temer-e-permite-100-de-desconto-em-multas-sobre-saldo-da-divida-de-produtor-rural.ghml>. Data de acesso: 26/06/2018.

⁴¹ Em 25/06/2018 a comissão especial que analisa novas regras para regulação de agrotóxico no Brasil aprovou relatório favorável a mudança na legislação, que derruba restrições à aprovação e uso de agrotóxico no país, inclusive os mais perigosos a saúde. O relator Luiz Nishimori (PR/PR) ainda propõe mudança de nomenclatura na legislação relativa a agrotóxicos, que passariam a ser denominados de “pesticidas”. Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/comissao-aprova-relatorio-que-muda-legislacao-sobre-uso-de-agrotoxicos.shtml>. Data de acesso: 26/06/2018.

⁴² Na mesma semana, o PL 4576, de 2016 é aprovado no dia 03/07/2018 na Câmara de Deputados e prevê que apenas “integrantes de organização de controle social cadastrado nos órgãos fiscalizadores” possam realizar o comércio de orgânicos dificultando ainda mais o trabalho de pequenos produtores. Representa ainda uma política de boicote ao MST, maior produtor de orgânicos do Brasil. Fonte: <http://www.esquerdadiario.com.br/Camara-aprova-PL-que-dificulta-a-venda-de-produtos-organicos>. Data de acesso: 06/07/2018.

⁴³ A campanha foi lançada no mesmo período em que o Brasil passava pelo golpe político-jurídico-midiático, em julho de 2016, e premiada pela Sociedade Nacional de Agricultura (SNA) em janeiro de 2017, que destacou a campanha importante para evidenciar a agropecuária na vida dos brasileiros. Cabe destacar que a SNA constitui uma das principais organizações com vistas a promoção do agronegócio. Fonte: <https://revistagloborural.globo.com/Noticias/noticia/2017/01/rede-globo-e-premiada-por-campanha-que-valoriza-o-agro.html>, data de acesso: 25/06/2018.

âmbito da educação, podemos afirmar que a educação rural ainda existe como opção política, sob novas configurações e estratégias para assegurar no campo ideológico o modelo predominante do agronegócio; disputando espaços por meio de programas de governo para assegurar a permanência dos sujeitos no campo, sem conhecimento científico, investimentos tecnológicos e submissos às demandas do capital (BITTENCOURT BRITO, 2017).

Apresentamos essa longa análise, sobre a natureza da propriedade, uso e posse da terra no Brasil para situar o projeto de campo das forças do agronegócio ao qual a Educação do Campo se opõe e também o paradigma da Educação Rural, um modelo de educação também oposto àquele defendido pelos movimentos sociais do campo que, historicamente, objetivou atender as necessidades do capitalismo no campo. Por isso, marcada por políticas assistencialistas, que não só descaracterizavam e sucumbiam à realidade do camponês, mas ainda eram precárias, devido ao insuficiente número de escolas e de formação para professores.

Contudo, nessa realidade de campo e de educação coexiste outro modelo de campo e de educação, que disputa espaço no âmbito das políticas públicas, na concepção de educação, na produção de conhecimento e no modo de produzir e se relacionar com o trabalho no território camponês. Coexiste o “campo” como um território diverso, no modo de produzir e de viver, entendido como o campo da agricultura familiar camponesa, caiçaras, seringueiros, extrativistas, pescadores, quilombolas, indígenas, etc. É pela ausência de um modelo de educação que atenda as necessidades dos sujeitos desse campo que emerge a Educação do Campo, tomando forma e vigor a partir das experiências de lutas contínuas pela terra. Apresentamos na próxima sessão a Educação do campo e seu projeto de campo.

2.1.2 O Campo da Agricultura Familiar Camponesa⁴⁴ e a Educação do Campo

Apresento a discussão de campo a partir do conceito de território, concebido como “espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais” e teorizado por diferentes referenciais para representar o processo de transformação da realidade (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 32,). A forma como representamos a realidade diz muito sobre nossos referenciais teóricos, sobre os

⁴⁴ O termo “agricultura familiar camponesa” aqui empregado faz referência àqueles que assumem a perspectiva agroecológica. Fazemos essa ressalva, pois nem toda agricultura familiar é camponesa e agroecológica, assim como nem todo pequeno produtor rural.

paradigmas que construímos ou assumimos. A escolha de pensar o campo como território, e não como um setor da economia, se dá por compreendê-lo como espaço de vida, de forma multidimensional, que possibilita leituras e políticas mais amplas, em síntese, entendê-lo em sua totalidade. Fernandes (2006) explica que:

Educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado etc., são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado. A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. A análise separada das relações sociais e dos territórios é uma forma de construir dicotomias. E também é uma forma de dominação, porque na dicotomia as relações sociais aparecem como totalidade e o território apenas como elemento secundário, como palco onde as relações sociais se realizam. Contudo, as relações não se desenvolvem no vácuo, mas sim nos territórios. As relações são construídas para transformar os territórios. Portanto, ambos possuem a mesma importância. As relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas completividades. Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais. (FERNANDES, 2006, p. 29)

Essa longa citação resume a importância de discorrer sobre a complexidade do campo e, conseqüentemente, da educação nesses territórios. No item anterior foi possível apresentar como uma classe social impõe uma organização para o campo e o tipo de relação social que se prescreve. Conseqüentemente, de forma dialética, essa forma de organização e de relação social coexiste com um movimento contrário a esta no domínio do território camponês. Esse movimento é o campo da agricultura familiar agroecológica, que almeja um projeto de desenvolvimento territorial visando reconhecimento da sua diversidade na forma de existir e produzir.

A Educação do Campo surge no âmbito das lutas sociais camponesas pela terra e se contrapõe às políticas de Educação Rural, que se manifestam como um modelo defasado e precário de educação. A luta pela terra, pela reforma agrária, por políticas públicas que garantam trabalho e a produção da agricultura familiar camponesa, respeitando os limites da natureza, constitui a materialidade da Educação do Campo. Portanto, essa educação se opõe ao paradigma do rural tradicional, isto é, ao processo histórico de concentração de terras e a forma como se manifesta o capitalismo no campo,

por meio das empresas do agronegócio, de mineradoras, de hidrelétricas e de celulose (e de proprietários aliados a elas), que tem ocasionado produção de riquezas via acumulação material de poucos, processos de grilagem, expulsão de camponeses de seus territórios, danos ambientais causados pelo desmatamento, rompimento de barragens, contaminação do solo, da água, e uso intensivo de agrotóxicos que ainda comprometem a vida de animais e a saúde de trabalhadores e consumidores destes alimentos.

Tendo uma matriz originária comprometida com a pauta da Reforma Agrária, a Educação do Campo assume como eixo programático de políticas de desenvolvimento com os sujeitos da reforma agrária e do campo:

Contribuir para a promoção de um novo modelo de desenvolvimento para o campo, a partir de uma nova matriz tecnológica e de novas formas de organização da produção e do trabalho, de modo a possibilitar a elevação da produtividade da terra e do trabalho (...) (OLIVEIRA e SANTOS, 2008, p. 15)

Isto significa assegurar aos camponeses condições para produzirem alimentos, gerar renda e desenvolverem-se como cidadãos de direitos na perspectiva da sustentabilidade. Para isso é preciso garantir políticas com pressupostos básicos que, no âmbito da produção, garantam a segurança alimentar, a geração de renda, via organização de cooperativas, para alcançar maior escala. Na perspectiva social e ambiental, é preciso garantir condições de moradia digna e projetos que dialoguem com os conceitos da sustentabilidade. No âmbito cultural e educacional essas políticas devem se comprometer com a formação de sujeitos de direitos.

A agroecologia como potencial de produção e emancipação da agricultura familiar camponesa é uma aposta que o movimento da educação do campo vem trazendo em seu bojo. Trata-se de uma construção recente e, por isso, seu conceito ainda está em construção, mas, segundo Toná e Guhur (2012), constitui os conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais, incorporando princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas, que foram se perdendo conforme a capitalização e tecnificação da agricultura (LEFF, 2002, apud TONÁ e GUHUR, 2012).

É primordial deixar claro qual é o campo da Educação do Campo e a qual projeto de campo ela se opõe. É importante frisar quem é o sujeito da Educação do Campo, que se constituiu de *“todos os trabalhadores do campo, em sua diversidade”* e entender que sua base de constituição se vincula *“aos camponeses, à especificidade do trabalho*

camponês (familiar e associado ou cooperativo entre agricultores camponeses), ao modo de vida das comunidades camponesas, também na diversidade que os constitui” (CALDART, 2015, p. 3).

É desse lugar que a Educação do Campo nasce e se materializa, aliada ao polo do trabalho, opondo-se às tessituras do capitalismo enquanto modelo dominante de desenvolvimento. Afirmar-se como um paradigma, ao construir um sistema de ideias e valores, contrapondo-se ao paradigma do rural tradicional, e a partir de um grande movimento educativo em andamento, que vai desde a educação básica até o ensino superior. Logo, a Educação do Campo é um fenômeno educativo que disputa um projeto de educação com potencial revolucionário transformador para a sociedade, pois entende-se que para mudar a sociedade capitalista é preciso também transformar a cultura, o modo de ver o mundo, portanto, a educação. Por isso é um movimento que disputa com o capital um projeto de educação.

A educação e as políticas educacionais são profundamente impactadas pelo momento em que se encontra o capital, pois uma das estratégias do sistema econômico mundial é se pautar na educação para garantir sua hegemonia pelo consenso. Entramos em um período de radical crise da forma capital de regulação das formas sociais, de esgotamento da capacidade civilizatória do capital, que exacerba seu caráter destrutivo do trabalho humano, com profundas relações de exploração, intensificando a destruição do meio ambiente e, portanto, das bases da vida humana. Configura-se o processo material da *globalização excludente*, assumindo o caráter de “mundialização financeira”, especialmente pela hegemonia do capital financeiro especulativo, que vem arruinando os fundos públicos, e está ordenado, cada vez mais, a um reduzido número de grupos econômicos, dos centros hegemônicos do capital, que concentram e monopolizam conhecimento, ciência, tecnologia e informação. Como resultado têm-se verdadeiros desertos econômicos, desemprego estrutural, trabalhadores precarizados, e uma geografia humana entre incluídos e excluídos de usufruir direitos elementares à vida (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2016).

Todavia, as contradições das novas determinações e do desenvolvimento tecnológico do capital contribuem para produzir na sociedade civil um movimento de resistência e disputa pela hegemonia. Este é o desafio das forças progressistas na sociedade civil: compreender as contradições postas pelo capital e se apropriar das forças produtivas, da ciência e da tecnologia que permitam um projeto de formação intelectual,

moral e humana, capaz de conduzir participação política coletiva para a disputa de hegemonia.

Essa crise da forma capital impacta o debate acerca da educação, dividindo e polarizando em duas visões opostas sobre fins da educação e de como atingi-los. Paul Singer (1996) caracteriza essas duas visões, sendo uma de *posição civil democrática* e a outra de *posição produtivista*. Outras categorias podem ser utilizadas para designar estas duas posições, mas o que importa frisar é qual a concepção de educação e, consequentemente, de sociedade que cada uma envolve. A primeira trata-se de uma posição que encara a educação em geral e escolar como processo de formação cidadã, objetivando o exercício de direitos e obrigações típicas da democracia, de uma sociedade igualitária e, portanto, de cunho socialista, pois seu propósito seria proporcionar ao filho da classe trabalhadora a consciência, motivação “que lhe permita o engajamento em movimentos coletivos visando tornar a sociedade mais livre e igualitária” (SINGER, 1996, p. 5).

Já a posição *produtivista* está ligada aos interesses e domínios do capital, que “concebe a educação, sobretudo a escolar, como preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho” (*idem*, p. 6). Aliada aos valores econômicos e morais do capital, esta vertente considera que a vantagem individual é simultaneamente social, portanto valores pautados na meritocracia e no esforço individual para a garantia da produtividade, eficiência e eficácia são considerados importantes para elevar o produto social e, portanto, eliminar a pobreza sem intervenção do Estado. Essa visão contribui para enfatizar o que os economistas chamam de acumulação de *capital humano*, na qual cada indivíduo tem capacidade produtiva em potencial para se desenvolver de acordo com o esforço individual empregado como, por exemplo, na educação para habilitá-lo a se integrar no mercado de trabalho mais vantajoso possível.

Na história da educação brasileira é possível identificar momentos de forte disputa por um projeto de educação de *posição civil democrática* frente às ameaças de um projeto *produtivista*, aliado aos interesses e forças das classes dominantes, implementado pelo Estado. Observa-se uma constante ameaça da educação pública com financiamento estatal e, por isso, disputas e contradições nas políticas públicas e projetos de educação. A Educação do Campo constitui um desses movimentos que vem disputando uma concepção de educação e de políticas públicas, no bojo da posição civil democrática.

Por isso, conforme Munarim (2008), temos a configuração de um *Movimento Nacional de Educação do Campo*, de conteúdo político e pedagógico, que tem como sujeitos dessa prática social movimentos sociais, organizações populares do campo, sujeitos de instituições públicas, como as universidades e setores do governo que se identificam com a agricultura camponesa e o direito humano universal à educação. Universidades, setores do governo fazem uso da estrutura do Estado em favor deste movimento e tem contribuído na produção de conhecimentos e políticas, reafirmando seu caráter político-pedagógico transformador nas diversas experiências de formação de jovens e adultos do campo. Juntos estão construindo o paradigma da Educação do Campo.

A Educação do Campo tem sua origem marcada pelo I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em julho de 1997 na Universidade de Brasília, organizado pelo Movimento Sem Terra (MST) e instituições parceiras⁴⁵, que lançaram o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”. Este documento expressa a articulação e o desejo de seus signatários em se colocarem disponíveis para a luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais para a construção de um projeto de desenvolvimento para o Brasil. Conforme o documento:

(...) trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa. (MST, 1997, p. 01)

As experiências acumuladas pelo MST com educação e escolarização de crianças, jovens e adultos em suas escolas de assentamento e acampamento, assim como sua própria existência como movimento social de luta pela Reforma Agrária, constitui um processo histórico mais amplo, do qual deriva a Educação do Campo (MUNARIM, 2008).

O MST, com origem em 1984, soube sistematizar o aprendizado das lutas camponesas, anterior a Ditadura Militar⁴⁶, e foi se constituindo de forma mais organizada

⁴⁵ Entre as instituições parceiras estavam: Universidade de Brasília, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

⁴⁶ Os Movimentos Sociais do Campo, no período de 1954 a 1964, surgiram por meio de três organizações: 1. a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Utlab), criada em São Paulo, em 1954, que reivindicava o direito de organização dos trabalhadores rurais por meio de sindicatos e associações, direito

com a abertura política, com forte adesão de estudantes, intelectuais, artistas, eclesiais e professores universitários que, durante a ditadura, resistiram às formas de opressão e viam no movimento a esperança de uma militância. O trabalho de educação veio como uma necessidade do cotidiano dos acampamentos e assentamentos e do desejo de articular na sua organicidade uma proposta pedagógica específica para suas crianças, jovens e adultos, bem como uma formação para seus educadores.

É a partir do I ENERA que se começou a cunhar o conceito de Educação do Campo e se materializou com a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, e com a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em 2004. Ao longo dessas conferências outras organizações populares do campo se articularam ao que estamos chamando de Movimento Nacional de Educação do Campo, dentre elas, citamos: a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), a União Nacional das Escolas Família Agrícola no Brasil (Unefab) e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (Arcafar), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), e o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC).

O I ENERA teve também papel fundamental para a organização de uma Articulação Nacional para construir um programa de educação para as áreas de Reforma Agrária ao denunciar os altos índices de analfabetismo e baixa escolaridade das populações assentadas. O Pronera então é criado em 1998 e, desde então, milhares de jovens e adultos puderam se alfabetizar e continuar os estudos em diferentes níveis de ensino. Ao longo desses anos a Educação do Campo obteve outras conquistas no âmbito das políticas públicas às quais iremos discutir em outro item.

Contrapondo-se à trajetória de negação de direitos, de políticas públicas, e à forma de trato com o conhecimento da Educação Rural, o Movimento da Educação do Campo vem afirmando um conceito e um projeto de escola do campo. Propõe um projeto educativo que possa trabalhar a produção do conhecimento a partir de questões relevantes para a intervenção social na realidade camponesa, trabalhando os interesses, a política, a cultura e a economia da população do campo. Objetiva o compromisso ético/moral com

de greve, a Reforma Agrária, previdência social; 2. as Ligas Camponesas, criadas em 1955, em Pernambuco, tornaram-se um forte movimento de luta pela Reforma Agrária, que se espalhou por diversos estados no Nordeste. As Ligas utilizavam diversas estratégias para organizar e formar trabalhadores, tais como: conversas nos locais de trabalho, nas feiras, nas missas etc.; 3. o Movimento dos Agricultores Sem Terra (Masta), surgido no Rio Grande do Sul, em 1950, a partir da resistência de 300 famílias de posseiros por meio da ocupação de terras, formação de acampamentos, mobilização e organização de formas de defesa para as áreas ocupadas (SILVA, 2006).

os sujeitos das práticas educativas, a intervenção social vinculada a projetos de desenvolvimento regional, a formação para o trabalho no campo, e com a cultura dos povos do campo. Baseada nesses pressupostos, a formação humana é o sentido da escola do campo (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004).

É um projeto de escola que se opõe às concepções hegemônicas do capital de escola e de educação imposta às classes trabalhadoras. Segundo Molina e Sá (2012):

A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora (MOLINA e SÁ, p. 327).

Por esse aspecto, a escola do campo se coloca no desafio de conceber e desenvolver um projeto educativo para a disputa hegemônica, isto é, formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto de transformação social liderado pela classe trabalhadora. A materialidade desse projeto se encontra na formação da capacidade dirigente da classe trabalhadora, para que possa exercer o controle da reprodução social conforme os interesses e necessidades desta classe (MOLINA e SÁ, 2012).

A principal marca da Educação do Campo é sua gênese junto a trabalhadores do campo, que a utilizam como ferramenta para disputar política pública “que lhes garantam condições objetivas de construir e gerir, pela sua associação coletiva, a educação de que precisam para ‘conquistar sua própria emancipação’” (CALDART, 2015, p. 2). E, portanto, disputar junto ao Estado políticas que atendam às exigências formativas do polo do trabalho, da classe trabalhadora.

Essa perspectiva de uma educação emancipadora exige posicionamento e alternativa frente à escola capitalista e às armadilhas que esta vem impondo ao Movimento da Educação do Campo. Enquanto posicionamento, afirma-se como um Movimento necessariamente contrário às políticas neoliberais empresariais de educação, representado pelo Movimento Todos Pela Educação, e disposição em denunciar suas reformas em andamento. E como compromisso, a promoção de uma educação emancipadora atuante na luta massiva pelo acesso à educação universal de qualidade social para todos, efetivamente pública. E isso significa lutar pelo direito à construção dessa educação, sem interferência do “Estado Educador” (estado/capital/mercado

educador), com autonomia e prática de um trabalho coletivo entre professores, estudantes e comunidade (CALDART, 2015).

Este desafio implica construção de formas organizativas próprias ao nosso tempo, cooperação entre práticas, entre grupos, entre escolas, auto-organização de estudantes, experiências de educação politécnica, no campo e na cidade,... na direção da luta maior pela construção de novas relações sociais, de caráter socialista, que não virão senão por uma ação contínua, persistente e estrategicamente orientada de sua construção pelos trabalhadores em todas as esferas. (CALDART, 2015, p. 20)

Portanto, a Educação do Campo se compromete com a luta massiva por políticas educacionais que garantam o direito e o acesso das populações camponesas à educação pública de qualidade social no próprio campo. Luta pela escola do/no/para o campo e contra o fechamento de escolas, que tem ocasionado a expulsão de produtores familiares pela agricultura capitalista. Projetos de luta e proposições emancipadoras se referem ao confronto (antagônico) entre *“agronegócio e agricultura camponesa, e entre políticas neoliberais-empresariais de educação e exigências formativas dos trabalhadores, e o direito de todo povo, a uma educação ampla, integral e permanente”*. (CALDART, 2015, p. 10)

A formação de educadores do campo tem papel fundamental nesse processo de transformação da escola do campo para desempenhar os objetivos formativos almejados pelo Movimento para os trabalhadores e, ainda, se comprometer com o desafio de formação política destes.

2.2 Educação do Campo e as Políticas Públicas: a conquista dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo

A Educação do Campo, desde sua origem, tem como demanda a luta pelo direito à educação para os trabalhadores do campo. E é por conta dessa ideia do direito que o debate em torno das políticas públicas se tornou tão importante para esse movimento a ponto de se compor como um de seus eixos estruturantes: Campo – Políticas Públicas – Educação.

Conforme Chauí (2001) a luta por direitos faz parte do processo democrático, pois ao definir democracia, como forma geral de uma sociedade e não apenas como simples regime político, explica que a democracia é a:

(...) única forma sociopolítica na qual o caráter popular do poder e das lutas tende a evidenciar-se nas sociedades de classes, na medida em que os direitos só ampliam seu alcance ou só surgem como novos pela ação das classes populares contra a cristalização jurídico-política que favorece à classe dominante. Em outras palavras, a marca da democracia moderna, permitindo sua passagem de democracia liberal a democracia social, encontra-se no ato de que somente as classes populares e os excluídos (as “minorias”) sentem a exigência de reivindicar direitos e criar novos direitos (CHAUI, 2001, p. 11).

Compreendemos que o significado de políticas públicas é o de “Estado em Ação” (Gobert, Muller, 1987, apud Hofling, 2001, p. 31) e entendemos que as políticas públicas são responsabilidades do Estado, no que confere a sua “implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (HOFLING, 2001, p. 31). Considerando essa compreensão, cabe ao Estado garantir a materialidade dos direitos constitucionais, em especial os direitos sociais, conforme Art. 6º da Constituição Federal Brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e a infância e assistência aos desamparados.

É com o objetivo de garantir e conquistar direitos sociais e sua materialidade por meio das políticas públicas que o tema adquiriu importância para a Educação do Campo nesse tempo histórico (MOLINA, 2012). Desde o I ENERA, o Movimento da Educação do Campo tem se pautado por políticas e programas de governo que viabilizem os direitos sociais das populações do campo, e o direito à educação.

Na ocasião do I ENERA, organizado pelo MST e outras entidades⁴⁷, já se colocou em pauta a necessidade de uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro. Os desdobramentos desse evento contribuíram para que se firmasse a ideia de um programa governamental de educação para as áreas de reforma agrária, que veio a se constituir no Pronera, criado em 1998, Portaria nº 10/1998, do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. As justificativas para a especificidade desse programa decorrem da realização do I Censo da Reforma Agrária. Este identificou altos índices de analfabetismo e baixa escolaridade nas áreas de Reforma Agrária, que se mostravam mais expressivos do que a média verificada no campo (SCHMIDI, MARINHO e ROSA, 1997).

⁴⁷ UNESCO, UNICEF, CNBB e UnB.

O Pronera foi executado com ampla articulação interinstitucional entre movimentos sociais, universidades e o Estado. Objetivou, inicialmente, promover a alfabetização, depois a escolarização de jovens e adultos e a formação de educadores assentados; posteriormente incorporou as demandas por cursos técnicos-profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados. O êxito desse programa se deve à diversidade de experiências trazidas pelos movimentos sociais e sindicais, construindo práticas que contribuíram para o avanço e expansão da Educação do Campo no país (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014).

Com a conquista do Pronera, movimentos sociais camponeses e universidades têm seus laços estreitados, em virtude da ação colaborativa entre movimento social, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e IES. Com essa forma de organização, observa-se a presença dos princípios da *interatividade*, quando o programa propõe desenvolver ações em parcerias com órgãos governamentais, IES e movimentos sociais; da *multiplicação*, quando objetiva ampliar o número de estudantes, professores e agentes mobilizadores de educação nos assentamentos rurais; e da *participação* ao envolver a comunidade beneficiária em todas as fases dos projetos (ANDRADE e DI PIERRO, 2004).

No período de 2004 a 2006 registrou-se um número significativo de projetos aprovados pelo Pronera, dentre eles cursos de educação de jovens e adultos (alfabetização, ensino fundamental e médio), de ensino superior, na modalidade de graduação, especialização e Residência Agrária.

Gráfico 2: Número de cursos do Pronera por ano de início (1998-2009)

Fonte: II PNERA, 2015.

Cabe destacar, que no ano de 2004 o Pronera passou a integrar o Plano Plurianual (PPA) do governo federal, instrumento que assegura a inclusão de ação específica no

Orçamento Geral da União (OGU) prevendo recursos para a execução de suas ações. Na ocasião, essa inclusão é considerada um avanço assim como a publicação do Decreto nº 7.352/2010 que dispõe a política de educação do campo e o Pronera, torna o programa uma política permanente instituída no âmbito do ordenamento jurídico do Estado brasileiro (SANTOS, 2012).

É importante enfatizar que no ensino superior o Pronera aprovou cursos voltados para a licenciatura, tais como Pedagogia, licenciatura em História, Ciências Sociais, entre outras, que trazem questionamentos, como: Qual a base da formação docente? Para qual escola? Para qual projeto de educação e sociedade? (Antunes-Rocha, 2010); cursos de Ciências Agrárias, que têm contribuído ao apontar a Agroecologia como base de uma nova matriz metodológica e para um novo modelo de desenvolvimento do campo; curso de Direito, propiciando “formação técnica e crítica de profissionais para atuação, como advogados e assessores jurídicos, de acordo com as exigências da realidade dos trabalhadores assentados, quer seja na garantia de direitos fundamentais, na solução pacífica de conflitos ou no apoio jurídico ao desenvolvimento de suas instâncias produtivas” (SANTOS, MOLINA e JESUS, 2010, p. 17); Medicina Veterinária, também visando à formação de profissionais comprometidos com as demandas dos trabalhadores do campo.

Vale mencionar que alguns desses cursos, tais como o de Direito e de Medicina Veterinária, enfrentaram uma série de desafios em sua tramitação, principalmente por serem cursos que tradicionalmente foram instituídos para a elite brasileira e cujo enfrentamento significa a concretização das conquistas inscritas na Constituição Federal, que dizem respeito ao tratamento desigual aos desiguais. O processo de concepção, discussão e tramitação do curso de Direito da UFG teve início em 2004, com início do curso em 2007 e formatura da turma em 2012. Esse curso foi atacado pela mídia local, pelo poder judiciário que questionava o “privilégio” de se criar um curso específico para os *sem-terra* e por meio de Ação Civil Pública chegou a extinguir o curso em 2009 (STROZAKE e KARLINSKI, 2010). O curso de Medicina Veterinária da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) teve seu processo de concepção, discussão e tramitação durante sete anos, tendo início em 2005 e se efetivado somente no ano de 2011. Ao longo deste período passou por interpelações em diferentes espaços e órgãos da UFPEL e pelo poder judiciário, provocado pelo Ministério Público Federal (MACHADO e MELLO, 2013).

As experiências desses cursos nos mostram que a universidade ainda é um espaço de disputas intensas, pois a presença das classes populares por meio de cursos especiais contribui tanto para interrogar o currículo, o processo de formação e o trato com o conhecimento quanto para questionar a estrutura social que destina determinadas áreas e carreiras para as elites, por elas prestigiadas.

O I ENERA também contribuiu para efetivar articulações para a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (CNEC), realizada em 1998, Luziânia, Goiás. Os documentos produzidos nesta Conferência já discutem a utilização da expressão *campo* e não mais *meio rural*, “com o objetivo de incluir o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho” (KOLLIG, NERY e MOLINA, 1999, p. 26). Esse evento ainda agregou outras organizações populares à Educação do Campo. Nota-se, pelo título do evento, os primeiros passos da educação do campo ao colocar certa singeleza de horizonte ao limitar-se à luta pela *Educação Básica*, mas que muda, a partir da consolidação de uma articulação nacional, ao ampliar para todos os níveis e modalidades da educação, escolar e não escolar (MUNARIM, 2008). Essa mudança já se expressa no título da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004.

Em 2002 ocorre um passo importante para a Educação do Campo com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação, que resultou na Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002. As diretrizes representaram um processo político importante para a explicitação e formalização dos direitos à escolarização dos povos do campo conforme seus preceitos reivindicados. Conforme Munarim (2008):

...a elaboração das *Diretrizes Operacionais*, significou um espaço de participação efetiva das organizações e movimentos sociais que compunham a “Articulação Nacional” no processo de explicitação e formalização dos direitos dos povos do campo à educação escolar nos termos por eles preconizados. Com relatoria sensível ao Movimento de Educação do Campo, mesmo ao arripio do MEC, encontros, reuniões e audiências públicas foram realizadas à elaboração, pela relatora Edla de Araújo Soares, do parecer nº 36/2001, aprovado em 04 de dezembro de 2001, bem como à elaboração do “Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo”, aprovado na mesma sessão como Resolução CEB/CNE nº 1. (MUNARIM, 2008, p. 64)

Outra questão também importante nesse início do século XXI é o advento do Governo Lula, que marca a transição de um governo anterior, contrário aos pleitos da Educação do Campo, para um governo que se mostrou sensível às suas reivindicações, o que mobilizou pelo Movimento da Educação do Campo a disputa do fundo público visando a efetivação de propostas acumuladas no âmbito das políticas públicas. No entanto, conforme Munarim (2008), tratava-se de um momento histórico rico de oportunidades para o Movimento se articular e fortalecer, mas também de risco de este desaparecer como tal, ou de imiscuir-se na gestão do Estado.

Essa articulação ganha força com a realização da II CNEC em 2004 que, segundo Caldart (2012), demarcou a ampliação dos sujeitos de luta da Educação do Campo, pois contou com mais de mil participantes e 39 entidades, assim como a explicitação mais forte do contraponto aos projetos de campo. Com o lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, a II CNEC pressiona o Estado a formular políticas públicas que garantam o acesso dos trabalhadores do campo à educação, levando à universalização real e não apenas como princípio abstrato. Com o evento firma-se “a posição originária da educação do campo com o polo do trabalho, o que significa assumir o confronto de projetos, e desde os interesses da agricultura camponesa” (idem, p. 260).

Após a II CNEC e da intensa cobrança dos movimentos sociais para o atendimento das pautas da Educação do Campo é criado um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) no âmbito do MEC, com participação de representantes do Governo, organizações e movimentos sociais da “Articulação Nacional”⁴⁸, para a elaboração de uma agenda para subsidiar a SECADI nas proposições ao MEC.

Em 2008 é lançado o Procampo, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, uma política de formação de professores conquistada pela pressão do Movimento da Educação do Campo e elaborada pelo referido GPT. O MEC então lançou editais em 2008 e 2009 para que as universidades pudessem ofertar a Licenciatura em Educação do Campo.

A demanda de uma política pública específica para garantir a formação de educadores do campo surge desde a I CNEC e se firma a partir da II CNEC, que seguiu pressionando por essa pauta. O processo de elaboração de sua proposta junto ao Grupo Permanente de Trabalho foi bastante articulado com as representações dos movimentos, tendo em vista a realização de reuniões, nas quais se submetem ao debate da proposta

⁴⁸ “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo” foi uma organização social própria destinada a mobilizar os recursos próprios ao engendramento do Movimento da Educação do Campo.

elaborada para delimitar uma versão a ser apresentada nas instâncias do MEC (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014).

Neste mesmo ano de 2008 são lançadas as Diretrizes Complementares de Educação, Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Conforme análise de Munarim (2008), o Movimento da Educação do Campo foi ganhando capilaridade no processo de proposições de políticas públicas enquanto que, contraditoriamente, a “Articulação Nacional” foi-se enfraquecendo. Todavia, em 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) no esforço de retomar ações articuladas dos diferentes movimentos sociais, sindicais e outras instituições, com destaque para as universidades e institutos federais de educação. Em seu documento de criação o FONEC se posiciona contrário ao intenso fechamento de escolas do campo e pela criação de novas escolas, além de assumir o compromisso de combate à criminalização dos movimentos sociais e de contraponto ao agronegócio (CALDART, 2012).

Aliado a esse momento histórico de criação do FONEC, conforme já mencionado, outra importante conquista é o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Pronera. Com este decreto se impôs a exigência da elaboração de um Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), para dar materialidade às ações previstas por ele.

Novamente, um Grupo de Trabalho é instituído em 2012 para dar conta desta tarefa, contando com a presença de movimentos sociais e sindicais. Contudo, Molina e Antunes-Rocha (2014) ressaltam que o contexto deste GT é bastante diferente do anterior, 2005-2006, tendo em vista que o novo GT dispôs de um espaço muito menor para o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais. A repercussão disso foi a entrada do agronegócio disputando os fundos públicos, o que pode ser percebido pela incorporação no Pronacampo da concepção de formação profissional do modelo hegemônico da agricultura industrial representado pelo Pronatec Campo. Consequentemente, as concepções originárias da Educação do Campo são desvirtuadas em suas ações e foram alvo de críticas durante a realização do FONEC, explicitadas em um documento produzido por este.

Há de se considerar que, apesar dessa brecha do Pronacampo, este também representou uma importante conquista para a ampliação das políticas de formação de

educadores do campo. O Pronacampo estabeleceu metas de formação de educadores do campo para os três primeiros anos de sua vigência: 45 mil, sendo 15 mil em 2012; 15 em 2013 e 15 mil em 2014. Metas estas questionadas pelo Movimento da Educação do Campo, pois a proposta incluiu a oferta de formação inicial à distância para os educadores do campo, ideia, veementemente rejeitada pelo FONEC, conforme expressa o documento:

Convém lembrar que o tema da formação inicial de educadores à distância e os gravíssimos problemas e lacunas que gera a partir de uma perspectiva omnilateral de formação, tem sido foco de intensos debates, também pelas organizações que estudam e pesquisam o tema como, por exemplo, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, e mais recentemente, pela Conferência Nacional de Educação – CONAE. Todas elas são unânimes em criticar duramente a formação inicial de educadores à distância. O Movimento de Educação do Campo tem problematizado a formação de educadores à distância, pela compreensão de que as diferentes dimensões da formação profissional necessária ao projeto educativo dos trabalhadores não têm como se realizar de forma plena nessa modalidade. É óbvio que ao fazer-se esta crítica não se está, de maneira nenhuma, recusando o dever e o direito que os docentes em formação têm de acessar as novas tecnologias e de saber incorporar em sua prática pedagógica as novas TIC, como ferramenta de ensino, pesquisa e extensão. (FONEC, 2012)

Em 2012 o MEC lança o Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012, porém desta vez, convidando as universidades para tornar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo permanentes nas instituições. A partir desse edital foram selecionadas 42 universidades, que estão em fases diferenciadas na implantação do curso. Este edital expressa uma importante conquista para a Educação do Campo, tendo em vista que foram garantidas 600 vagas de concurso para docentes e técnicos⁴⁹ administrativos no âmbito da educação superior para a oferta destas Licenciaturas.

Com esse edital, materializa-se a possibilidade de uma política permanente de formação de professores do campo nas IES e não mais apenas como projeto, como foi o caso das turmas do Pronera e dos primeiros editais do Procampo para experiências pilotos de LEC. Nessa trajetória das LECs tem-se o desenvolvimento de diversas metodologias e práticas educativas que potencializam a formação de professores, segundo os preceitos

⁴⁹ Para cada curso de LEC foram destinadas 15 vagas de concurso distribuídas para docentes e técnicos. Na distribuição, em geral, ficam 12 vagas para docentes e três para técnicos.

da Educação do Campo. Além do mais, tem representado uma nova dinâmica de organização do trabalho pedagógico ao garantir na sua institucionalização, conforme Edital nº 02/2012 e a Nota Técnica nº 03/2016, o regime de Alternância e formação por área de conhecimento. Essa forma de organização potencializa o desenvolvimento do trabalho coletivo dos docentes e a organicidade como princípio pedagógico, conforme se deu nas experiências dos cursos do Pronera e do Procampo, nos editais de 2008 e 2009.

A principal característica desta licenciatura é preparar educadores para, além da docência, atuarem na gestão de processos educativos escolares e comunitários. O foco da licenciatura é a escola de educação básica, propiciando formação para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Tal como foi experimentado nas licenciaturas desenvolvidas pelo Pronera, a institucionalização da LEC aderiu à proposta teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância, em que a organização curricular está prevista em etapas de Tempo Universidade e Tempo Comunidade, a fim de manter a articulação entre educação e realidade camponesa.

Outro destaque é a formação por área de conhecimento que se manteve na proposta institucionalizada, tendo uma matriz curricular organizada em componentes, a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza, Matemática; e Ciências Agrárias. A discussão de uma formação por área de conhecimento emergiu do debate sobre a superação do modelo disciplinar na formação docente, de fragmentação do conhecimento, criando e propondo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas às transformações no funcionamento das escolas e engajadas às demandas da comunidade rural na qual se insere a escola (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014). Tal modelo difere da formação oferecida pelas demais licenciaturas, em geral, baseadas num modelo disciplinar, que não propicia ao educador intervir globalmente no processo de formação de seus alunos. Antunes-Rocha (2009) ainda aponta que o docente multidisciplinar pode ser um caminho para garantir o funcionamento de salas de segundo segmento do ensino fundamental e médio no campo, constituindo-se como alternativa em um cenário de fechamento de escolas, nucleação e transporte de alunos para escolas distantes, acertadas como únicas possibilidades de escolarização para as populações do campo. A figura a seguir, apresentada por Bittencourt Brito (2017, p. 76), mostra a distribuição das LECs no Brasil.

Figura 1: Distribuição dos Cursos de Licenciatura em Educação do campo no território brasileiro

Fonte: BITTENCOURT BRITO, 2017, p. 76 (acervo da autora de pesquisa documental)

A institucionalização dessas licenciaturas fez do Procampo uma política nacional de formação de professores com ampla capacidade de contribuição nesse campo de formação e de pesquisas. A implementação dessas licenciaturas foi acompanhada por um Grupo de Trabalho para apoiar o processo de implantação. Essa foi uma demanda trazida do seminário do FONEC, apresentada à SECADI, e a partir de uma importante reunião com a Secretaria de Estado responsável pela pasta, Sra. Macaé Evaristo, foi lançado pela SECADI a Portaria nº 01, de 02/01/2014 com a criação desse Grupo de Trabalho. Conforme Molina e Antunes-Rocha (2014) duas ações importantes foram realizadas por esse grupo:

- 1) a elaboração de um Documento Orientador para o processo de implantação;
- 2) a promoção de seis encontros regionais com as Universidades e Institutos Federais de Educação selecionadas pelo Edital SESU/SECADI/SETEC Nº 02/2012, com a finalidade de discutir

e partilhar as experiências por parte das instituições que estão desenvolvendo o curso de Licenciatura em Educação do Campo visando identificar, analisar e propor encaminhamentos de soluções estruturais a questões comuns, concernentes à dinâmica pedagógica, de gestão e de política dos cursos, seja no âmbito das próprias universidades ou SECADI/MEC (p. 241).

Ressalta-se, nesse processo, a atuação dos movimentos sociais e sindicais do campo e das universidades para a efetivação dessa política e alinhamento dos cursos aos princípios originários da Educação do Campo. Para tanto, os sujeitos envolvidos têm organizado Seminários Nacionais das Licenciaturas em Educação do Campo, já em sua VII edição, sendo o último realizado em dezembro de 2017, na UFMA/MA, e um importante processo de formação dos formadores das LECs por meio de três versões do Seminário de Formação Continuada das Licenciaturas em Educação do Campo do Brasil, durante o ano de 2017 e primeiro semestre de 2018, na FaE/UFMG. Este último, contou com a representação de pelo menos um docente de cada curso de Licenciatura em Educação do Campo do Brasil em suas versões.

A realização deste Seminário de formação dos formadores foi representativo para conhecimento e troca das experiências em desenvolvimento das LECs, uma vez que possibilitou compartilhamento no âmbito dos processos, das práticas e concepções de Alternância desenvolvidas nos diferentes cursos; da formação por área de conhecimento; dos processos seletivos que objetivam garantir a entrada dos sujeitos do campo e dos avanços e desafios quanto à institucionalização dos cursos nas diferentes universidades. Outro destaque para esse seminário foi a capacidade de reafirmar as concepções originárias das LECs para o movimento da Educação do Campo e de proporcionar um rico debate a partir do acúmulo de experiências e saberes entre os docentes presentes.

A institucionalização das LECs nas universidades constata a capacidade que o Movimento da Educação do Campo tem em pressionar o Estado no delineamento de políticas públicas para a educação básica do campo e para formação de professores. Contudo, muitas ainda são as demandas para tais políticas públicas se materializarem, em virtude das especificidades da escola do campo e do trabalho do educador. É fundamental enfatizar o Pronera como mola propulsora de experiências educativas, de caráter inovador, que permitem acúmulo e justificativas em prol de políticas públicas e de outros modos de fazer a formação de sujeitos do campo.

Com as experiências do Pronera, Procampo e Pronacampo, e de ações afirmativas e cursos que garantem a inclusão das classes populares nas universidades⁵⁰, tem-se caminhos fecundos para equacionar cursos de formação que sugerem a diversidade como ponto de partida e chegada, isto é, dos coletivos diversos para equacionar e interrogar qual formação, qual docência, qual educação básica, quais currículos e qual organização, quais tempos e espaços, qual projeto de campo e de sociedade. Para Arroyo (2010):

Em diálogo com essa diversidade, será possível avançar em concepções e práticas de educação, de docência e de formação. Será possível avançar em outras funções sociais, culturais e pedagógicas para as universidades públicas e para seus cursos de formação. Inclusive para a pesquisa e teorização (ARROYO, 2010, p. 8).

Os caminhos percorridos têm apontado para a recuperação e ampliação de espaços de formação de educadores vistos como sujeitos históricos e sociais, capazes de formar novas gerações numa perspectiva humanista, crítica e transformadora. Os currículos, a organização e os tempos e espaços de formação são construídos coletivamente visando à garantia da diversidade como elemento orientador de uma matriz formativa, capaz de permitir que educandos compreendam, com profundidade teórica, a histórica segregação sofrida por coletivos diversos, que instituiu seus saberes como inferiores; e que ainda garanta o reconhecimento e apropriação de conhecimento técnico-científico para o mundo do trabalho. A docência assume um lugar sensível às transformações necessárias para redimensionar o olhar sobre a diversidade, as diferenças e os processos históricos da produção das diferenças em desigualdades (ARROYO, 2010). Para a educação básica, projeta-se a democratização da escola, por meio da organização e gestão de processos educativos articulados com a comunidade; da interdisciplinaridade como potencial integrador do conhecimento de diferentes áreas científicas e campos de conhecimento.

No âmbito do ensino superior é inegável o ganho para a Educação do Campo com as LECs como uma política permanente de formação dos sujeitos do campo. Todavia, consideramos que as demandas de formação para os trabalhadores do campo exigem adentrar em outros campos de formação, tais como Direito, Agronomia, Medicina, Medicina Veterinária, Zootecnia, entre outros, o que pelo Pronera foi possível viabilizar

⁵⁰ O Prolind é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica que também assume essa característica. Em 2008 foi divulgado pelo MEC um edital de convocação estimulando o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais. O objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas.

como projeto. No entanto, a realização desses projetos mostraram-se desafiantes, pois esbarram em carreiras tradicionalmente destinadas às elites brasileiras, exigindo uma luta política maior para pleitear nas universidades a institucionalização desses cursos especiais para os povos do campo.

2.2.1 Desafios atuais para a Educação do Campo após o golpe político-jurídico-midiático de 2016

“Como é que posso com este mundo? A vida é ingrata no macio de si; mas transtroz a esperança mesmo no meio do fel do desespero”.

Guimarães Rosa, em Grande Sertão: Veredas, p. 2010, 1963.

A Educação do Campo surge em um contexto de enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura no período dos anos de 1990. O advento do governo de Lula e Dilma, do PT, nos anos 2000, significou maior abertura e diálogo com os movimentos sociais resultando em espaços na esfera estatal para criação de políticas públicas sociais que beneficiam as demandas da classe trabalhadora. Contraditoriamente, não se pode negar que os governos do PT também “flertaram com as políticas neoliberais” (FREITAS, 2016) da gestão anterior, em especial para manter a base de apoio no Congresso, sem o qual não conseguiria governar, o que significou para a classe trabalhadora enfrentamentos contínuos para a entrada e adesão dos direitos sociais reivindicados por esta.

Em 2015, inicia-se uma emblemática crise política, justificada em nome do combate a corrupção que culminou com o golpe político-jurídico-midiático em agosto de 2016, com a retirada da presidenta Dilma Rousseff da presidência da república. Concordamos com Saviani (2016) ao afirmar que:

A crise que se abateu sobre o país tem sido justificada em nome do combate à corrupção e, por meio da insistente repetição dos diversos meios de comunicação, vem induzindo a população a acreditar que foi o PT que, ao chegar ao governo, institucionalizou a corrupção instalando uma verdadeira quadrilha empenhada na apropriação privada dos fundos públicos. Mas a verdade é bem outra. O erro do PT foi, ao assumir o governo, não ter tentado desmontar o esquema que já existia e do qual se serviam todos os partidos que chegavam ao poder (SAVIANI, 2016, p. 1).

A efetivação do Golpe de 2016 e as medidas tomadas pelo governo interino de Michel Temer provocam indignação de setores progressistas da sociedade civil e internacional, pois com esse governo as políticas neoliberais conservadoras pressionam e destituem os direitos humanos e sociais constitucionalmente assegurados anteriormente.

Neste governo entram em cena medidas que vêm beneficiar o sistema financeiro, os apoiadores do golpe, empresários, banqueiros, bancada ruralista, judiciário, etc. Dentre essas, destacamos, por exemplo, a reforma trabalhista, a reforma do Ensino Médio e a Reforma da Previdência, essa ainda em processo de tramitação. Outras medidas foram a venda do Pré-Sal para empresas estrangeiras, deixando de garantir recursos para a educação, conforme proposta inicial para sua exploração nacional; a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que fomenta a privatização da educação básica; e o avanço de um debate que visa beneficiar o agronegócio e a bancada ruralista, como a proposta de mudança de legislação que regulamenta o uso de agrotóxicos no Brasil e de outra que visa dificultar a venda de produtos orgânicos da agricultura familiar. Destaca-se, principalmente, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 de 2016, que estabelece um novo regime fiscal promovendo corte de despesas primárias do Governo Federal com duração de 20 anos. Isso significa congelamento nas despesas com saúde, educação, transporte, moradia, ou seja, com políticas de promoção dos direitos sociais da classe trabalhadora.

Outra situação preocupante é o crescente cultivo ao ódio, inicialmente da classe média ao PT, incentivado pelos meios de comunicação com a insistência em divulgar denúncias não comprovadas contra Dilma, Lula e o PT, mas que se estende a outros setores sociais ao se misturar com uma onda fascista em curso, que tem veementemente atacado as ações da esquerda e as minorias étnico-raciais, LGBT, mulheres, imigrantes, etc. Tal clima de ódio foi utilizado e contribuiu para eleger Jair Bolsonaro (PSL) nas eleições de 2018 que endossou tais discursos. O momento atual exige alarme, resistência e luta contínua pelos direitos humanos e pelo princípio democrático constitucional.

Em curso existe um movimento de ruptura constitucional, democrática e social, conservadora e reacionária com gravíssimas implicações político-institucionais para o futuro, mas, sobretudo, também significa uma ruptura na construção e afirmação da Nação, que desde a Constituição Federal de 1988 tem buscado assentar os valores da soberania nacional, “da sustentabilidade ambiental, produtiva e humana; da democracia como valor e método de governo; e da inclusão social e territorial com equidade, como objetivos maiores da sociedade brasileira” (CARDOSO-JUNIOR e REIS, 2018, p. 15).

Desde o início de 2015, quando instaura a crise política e os tramites do golpe, diversas foram as manifestações de resistência social e contestação popular ao golpe de 2016, cujas principais questões abordadas em seus enfoques e manifestos estão: a defesa do estado de direito e da democracia; oposição ao Impeachment de Dilma Rousseff; crítica ao “clima de ódio” nas ruas e no debate público; crítica aos meios de comunicação; preocupação com a corrupção, mas em termos distintos dos defendidos por aqueles favoráveis ao Impeachment (CARDOSO-JUNIOR e REIS, 2018).

A Educação do Campo, pelo seu vínculo com a classe trabalhadora, se alinha aos coletivos de lutas contra o Golpe e a ascensão da ultradireita. Os desafios que se colocam são de ordem político-organizativos e também teóricos, “de concepção sobre por onde ou por qual caminho continuar nosso percurso para dar conta das tarefas que o momento atual nos coloca” (CALDART, 2015, p. 17) e, por isso, demanda a realização de ações em comum com os diferentes coletivos que a compõe, “que expressem tomada de posição política nos confrontos principais, sem perder o foco e o objeto de sua especificidade” (idem). A referida autora escreveu em 2015 sobre alguns desafios para aquele momento, que ainda se fazem atuais, os quais cito:

1. *Reafirmar e fortalecer a EdoC como uma associação de trabalhadores para lutas comuns e cooperação entre práticas, aperfeiçoando, através de ações coletivas, sua forma organizativa nessa direção (p. 17).*
2. *Defender e garantir com intransigência o protagonismo efetivo das organizações de trabalhadores do campo na condução da EdoC (p. 18).*
3. *Continuar e fortalecer, desde lutas e práticas coletivas, a construção de uma base teórica comum de análise da realidade, em vista da unidade política entre os diferentes sujeitos da EdoC (p. 18)*
4. *Organizar ações coletivas de combate ideológico ao agronegócio (p. 19).*
5. *Associar-se às ações de denúncia e resistência ideológica às reformas empresariais da educação em curso no Brasil (p. 20).*
6. *Radicalizar as lutas coletivas pelo acesso das famílias trabalhadoras do campo à educação escolar pública (e de gestão pública) (p. 21)*

Acrescento a estes desafios a necessária luta contra a destituição de direitos humanos e sociais, que está em curso desde o Golpe de 2016.

Capítulo 3: A Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG e seus Egressos: quem são, onde estão e como avaliam sua formação.

(...) a universidade deve ser flexível, pintar-se de negro, de mulato, de operário, de camponês ou ficar sem portas. E o povo a arrebentará e pintará a Universidade com as cores que melhor lhe pareça.
Che Guevara, 1959.

No primeiro capítulo apresentamos o referencial teórico e metodológico desse trabalho, a que se seguiu um segundo capítulo, no qual apresentamos a disputa pelos projetos de campo e, portanto, uma visão de totalidade do contexto histórico, onde se insere tanto as LECs do Brasil como a atuação das egressas dessa pesquisa. Neste, e nos próximos capítulos, adentramos na análise do objeto propriamente dito dessa tese: o LeCampo e a prática social de suas egressas.

Para Marilena Chauí (2003) as revoluções sociais do século XX, e as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir dessas, colocam a educação e cultura como elementos constitutivos da cidadania e do direito do cidadão. A universidade pública passa a ser referenciada como uma importante instituição social inseparável do apreço da democracia e da democratização do saber, que deve se articular a outros níveis do ensino público, portanto, se comprometer com a mudança do ensino fundamental e médio, que atende às classes mais pobres e com sérias dificuldades em acessá-la. Para a autora: “a universidade pública deixará de ser um bolsão de exclusões sociais e culturais quando o acesso a ela estiver assegurado pela qualidade e pelo nível de outros graus do ensino público” (CHAUÍ, 2003, p.13). A reivindicação pela democratização e qualidade da educação e a efetividade dos direitos do cidadão é parte integrante na luta pela emancipação humana. Portanto, a concepção e a democratização das instituições educacionais são disputadas pelos subalternos na luta de classes.

Nos últimos anos, temos observado a intensificação de debates para implementação de políticas públicas que visam à democratização do acesso à universidade pública, seja por meio do sistema de cotas ou de políticas de expansão das IES⁵¹. O Pronera e o Procampo, implementado pelo Pronacampo, foram importantes

⁵¹ O Reuni, por exemplo, foi um programa lançado pelo governo Lula, em 2008, objetivando expandir o acesso de alunos na educação superior por meio da ampliação de vagas e de novos cursos, além da criação de mecanismos para garantir a permanência dos estudantes. No entanto, cabe ressaltar as críticas quanto às condições de oferta desse Programa, que não dispôs de uma contrapartida orçamentária suficiente para as universidades.

programas que contribuíram para a institucionalização da LEC no Brasil⁵². De acordo com Arroyo (2012), quando os movimentos sociais entram nas IES para usufruírem o direito de estudar e, assim, adentrar no latifúndio do saber, espaços fecundos se abrem para uma formação que parte da diversidade, da radicalidade política e cultural, da organização e das lutas que esses coletivos possuem. Desse modo, podemos considerar que os processos de formação desenvolvidos nas LECs, no âmbito das IES, constituem o primeiro movimento de transformação para romper com a “forma universitária” e a forma escolar capitalista.

Neste capítulo apresento o contexto de formação dos egressos do LeCampo, descrevendo o histórico de criação da primeira experiência da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, que ocorreu na FaE/UFMG, e do desenvolvimento da turma piloto do Procampo, Turma Dom Mauro, objeto dessa investigação. Em um primeiro momento apresento o LeCampo e discuto seu Projeto Político Pedagógico a fim de analisar concepções e pressupostos teórico-metodológicos que orientam essa formação.

Na segunda parte retomo alguns dados de pesquisas anteriores sobre a Turma Dom Mauro e apresento dados dos questionários online com os egressos desta, objetivando a caracterização do perfil dos egressos no que tange: formação escolar e acadêmica; atuação e experiência profissional; e avaliação do curso.

3.1 Breve histórico da construção do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na FaE/UFMG.

A Licenciatura em Educação do Campo tem no Brasil sua primeira experiência na FaE/UFMG. Em 2004, a universidade recebeu do MST a demanda para uma parceria visando a desenvolver, no âmbito do Pronera, o curso de Pedagogia da Terra. Essa experiência em Minas Gerais teve caráter inovador, pois foi o primeiro curso no Brasil a formar educadores para atuarem em escolas do campo, em todas as etapas da Educação Básica (GONSAGA, 2009, ANTUNES-ROCHA, 2009), ou seja, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (EF) ao Ensino Médio. O nome Pedagogia da Terra ao primeiro curso da FaE/UFMG permaneceu na primeira turma de forma simbólica, como referência política e pedagógica do curso (PPP, 2005). No decorrer de sua elaboração com o MST e

⁵² O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), lançado pelo Edital de Convocação nº 3, de 24 de Junho de 2008, propiciou o desenvolvimento de projetos de Licenciatura Indígena em algumas universidades brasileiras. Esse foi outro importante programa que evidenciou o debate da causa indígena nas universidades e criou contexto para que em algumas universidades o curso se tornasse de oferta regular.

a partir da visita da Coordenação Nacional da Educação do Campo da SECAD/MEC à universidade⁵³, surgiu o nome “Licenciatura em Educação do Campo”, nomenclatura que deu identidade à formação de professores do campo a todas as IES que a ofertassem. Anteriormente, no Pronera, os cursos de Pedagogia da Terra habilitavam para as séries iniciais da educação básica e os de licenciatura para uma área disciplinar específica, história, geografia, matemática, etc., tendo como diferencial elementos na matriz curricular para contextualizar o curso com a realidade do campo e, assim, contribuir na formação de quadros dos movimentos sociais e sindicais.

Antunes-Rocha (2009) relata que ao longo das discussões entre os parceiros envolvidos na definição da proposta delineou-se a preocupação por um curso que respondesse às necessidades de fortalecimento e ampliação da educação básica do campo, já que dados sobre as escolas deste espaço revelavam a quase ausência de oferta dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Em meio às proposições emergiu a discussão sobre a superação do modelo disciplinar na formação docente, ganhando força e legitimidade a ideia de uma formação por área de conhecimento por ser:

(...) um caminho para garantir o funcionamento de salas do segundo segmento do ensino fundamental e médio no campo, constituindo-se assim como alternativa em um cenário em que a nucleação e transporte de alunos para escolas distantes de suas residências têm sido as únicas possibilidades para escolarização da população do campo (ANTUNES-ROCHA, 2009, p. 41).

A formação de um docente multidisciplinar contribui para atender as especificidades e dimensões educativas das escolas do campo, que exige um profissional com formação mais ampliada, totalizante.

Outro aspecto que reforça o potencial da formação por área é a possibilidade de romper com visões fragmentadas da produção do conhecimento e superar o modelo disciplinar na formação docente. Essa característica fomenta uma visão crítica e totalizante do conhecimento nas suas múltiplas relações com a vida. Para a materialidade desse projeto é fundamental o trabalho coletivo e interdisciplinar, a partir da promoção da análise concreta e histórica da sociedade e da produção do conhecimento científico, considerando as contradições da relação ser humano e sociedade no contexto das lutas do/no campo. Neste sentido, a formação por área reafirma possibilidades aos educandos

⁵³ Conforme Begname (2019), a visita da referida Coordenação teve como intuito buscar diálogo e subsídio para a elaboração do Procampo.

para a construção de uma visão de totalidade sobre os processos sociais, sendo que essa formação deve se dar de acordo com a função social da escola, dos educadores e da formação continuada (SILVA, 2017).

Portanto, a primeira experiência de LEC na FaE/UFMG, Pedagogia da Terra, surge desse debate em consonância com as demandas para a formação de educadores, já apresentada pela II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, realizada em 2004. Essa conferência e a experiência em curso da UFMG contribuíram para a constituição de um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo na SECADI/MEC com a tarefa de elaborar a proposta de um programa para formação de professores do campo. Em novembro de 2006, o MEC decidiu convidar universidades para a realização de projetos pilotos do curso por meio do Procampo. As universidades convidadas foram a UFMG, UnB, UFBA e UFS. Em 2008 estas davam início aos cursos.

No âmbito do Procampo inicia-se na UFMG o segundo curso de Licenciatura em Educação do Campo no ano de 2008⁵⁴. A proposta deste teve como referência o curso anterior de Pedagogia da Terra e o projeto foi discutido e elaborado “em parceria com 12 (doze) movimentos sociais, três secretarias municipais de educação e com a Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural” (ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 391). Inicialmente o curso contou com 60 alunos matriculados e mais 13 que vieram transferidos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB, totalizando 73 estudantes. Destes, 15 foram desistentes e 58 concluintes. Entre os concluintes 32 se habilitaram em Ciências da Vida e da Natureza (CVN) e 26 em Línguas, Artes e Literatura (LAL).

Em 2009, a FaE/UFMG avança na experiência do LeCampo conquistando sua institucionalização por meio do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Esse programa foi lançado em 2008 às universidades brasileiras com o intuito de expandir o acesso de alunos na educação superior por meio da ampliação de vagas e de novos cursos, além da criação de mecanismos para garantir a permanência dos estudantes. A partir de 2009, o LeCampo passa a receber anualmente 35 estudantes e a cada ano ofertar uma das seguintes áreas de conhecimento: Ciências Sociais e Humanidades (CSH), Letras, Artes e Literatura (LAL), Ciências da Vida e da Natureza (CVN) e Matemática. Em 2009, a habilitação oferecida

⁵⁴ Parceria firmada entre UFMG e o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI).

foi Ciências da Vida e da Natureza; 2010 Letras, Artes e Literatura; 2011 Ciências Sociais e Humanidades; 2012 Matemática e, posteriormente, repetiu-se a sequência descrita.

3.2 O Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da FAE/UFMG: considerações sobre o currículo prescrito e suas concepções teórico-metodológicas.

O projeto político pedagógico (PPP) é o principal documento de referência de um curso ou de uma instituição escolar. “Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro” (GADOTTI, 1994, p. 579), por isso, sua análise é crucial para compreender uma política de formação de professores, como a LEC, especificidade dessa pesquisa. Para Veiga (1995), o PPP tem por finalidade a construção coletiva que indica direção, rumo, projeção, um sentido explícito e um compromisso definido, intimamente articulado aos interesses reais e coletivos dos sujeitos envolvidos, por isso é um projeto *político*. Não se trata de uma projeção estanque, mas em constante processo de reflexão e discussão entre os envolvidos. Por meio da análise dos projetos do LeCampo nota-se que estes fazem parte de uma construção coletiva, reelaborada em diferentes momentos, conforme a participação de sujeitos e instituições, tal como podemos notar na apresentação que se segue.

O LeCampo da FaE/UFMG consolidou-se a partir de três experiências realizadas em parcerias com sujeitos e instituições diferenciadas, o que torna difícil e arriscado um trabalho comparativo entre elas. Porém, é necessário apontar elementos que permitam ver a própria evolução e aperfeiçoamento do LeCampo, objetivando alçar uma percepção totalizante sobre o processo de construção de uma política de formação para as LECs, atualmente em consolidação nas universidades brasileiras. As experiências deixam ensinamentos, limites e avanços, que ajudam a compreender tanto aspectos da temporalidade/contextualidade em que cada LEC é desenvolvida, como as transformações conjunturais que envolvem o projeto de formação das LECs no Brasil.

Para realizar uma análise do projeto de formação do LeCampo, ressaltando contextos, sujeitos, instituições e parcerias, apresento uma breve discussão que envolve as três versões do projeto de curso do LeCampo, 2005, 2008 e 2009, sendo o penúltimo aquele em que os egressos que participaram dessa pesquisa tiveram sua formação. A versão de 2009 é aquela que ainda é executada no curso. Utilizo o Projeto Político Pedagógico de cada experiência buscando uma análise apropriada e contextual das condições de produção deste documento, entendendo que estes são apenas a expressão de

um *currículo prescrito*, pois o *currículo real* é muito mais amplo do que qualquer “documento” que reflete os objetivos e planos de um curso, conforme salienta Sacristán (2000). Então, nossa análise parte daquilo que está *prescrito* nos PPP’s do LeCampo, isto é, de uma projeção organizada previamente pela FaE/UFMG sobre como deve ser o conteúdo, organização, avaliação e metodologia do trabalho pedagógico.

Sabemos que no desenrolar das experiências de cada versão outros condicionantes que envolvem as histórias dos sujeitos, as relações de poder, as possibilidades de tempo e lugar, expressam elementos do processo de formação que estão além do que está posto no documento. Por isso, para a análise do impacto de uma política pública o documento é o ponto de partida, mas não é a única fonte capaz de expressar a realidade de uma experiência.

As três primeiras turmas do LeCampo vieram de contextos e parcerias diferenciadas, o que influenciou na dinâmica do curso em alguns aspectos. Pela leitura minuciosa das três versões do projeto nota-se poucas alterações que, supostamente, não comprometem a essência propositiva do curso. O que podemos inferir como diferença “qualitativa” da formação de cada turma está no perfil dos estudantes que passaram a ingressar a partir da regulamentação do curso na universidade. A tabela, a seguir, informa algumas características dos três projetos do LeCampo. O PPP de 2008 é o da turma cujos egressos pesquisamos.

Quadro 4: Quadro comparativo das três versões do PPP do LeCampo da FaE/UFMG

	PPP 2005	PPP 2008	PPP 2009
Convênio e Parceiros	Pronera/INCRA/MG; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Cáritas Diocenas; Comissão Pastoral da Terra – CPT; Movimento das Mulheres Camponesas – MMC.	Procampo/SECADI/MEC/SESU; Comissão Pastoral da Terra – CPT; Associação Mineira das Escolas Família-Agrícola - AMEFA; Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST Rede Mineira de Educação do Campo; Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais – FETAEMG; Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER; Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar - FETRAF ⁵⁵ .	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG) União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). ⁵⁶
Perfil Profissional	- Atuação multidisciplinar nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em uma das quatro habilitações ofertadas pela FaE/UFMG ⁵⁷ . - Gestão de processos educativos.	- Atuação multidisciplinar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em uma das duas áreas habilitações ofertadas: Ciências da Vida e da Natureza (CVN); e Linguagens, Artes e Literatura (LAL). - Gestão de processos educativos.	-Atuação multidisciplinar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em uma das quatro habilitações ofertadas pela FaE/UFMG. - Gestão de processos educativos.
Carga horária mínima	Carga horária de 3.705 horas. Duração de 5 anos	Carga horária de 3.705 horas Duração de 4 anos	Carga horária de 3.000 horas Duração de 4 anos
Vagas ofertadas	60	60	35

Fonte: elaboração da autora

A argumentação que constrói a **justificativa** para se criar o curso do LeCampo é pautada no reconhecimento do direito e da necessidade educacional dos povos do campo, compreendendo as especificidades culturais, os direitos sociais e a formação integral destes. A Educação Rural chegou às populações do campo de forma deficitária e restritiva. O projeto do LeCampo se pauta em pesquisas educacionais, tais como o Panorama da Educação do Campo, realizado pelo INEP em 2006, e o Censo Escolar 2006, que apontam as contradições da situação escolar no campo. Apenas as versões dos

⁵⁵ A lista dos parceiros citados corresponde àqueles claramente mencionados no PPP de 2008. Tivemos acesso ao documento por meio da secretaria do LeCampo. Porém, não foi enviado junto com o mesmo os anexos que o compõe. Ao longo do texto do PPP é citado a existência do “Anexo 7”, que teria a “Apresentação institucional dos parceiros”. A leitura deste permitiria a menção mais precisa das instituições envolvidas. Todavia, pela leitura e perfil dos egressos do curso pode-se inferir a existência de outros parceiros, tais como: Prefeitura Municipal de Miradouro, Prefeitura Municipal de Francisco Sá e Centro Agroecológico de Tamanduá (CAT) e Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

⁵⁶ Nessa versão do PPP, por ser aquela que institucionalizou o curso, não há menção explícita das parcerias com os movimentos sociais e sindicais, porém esta ocorre de outras formas que abordarei mais adiante.

⁵⁷ Ciências da Vida e da Natureza, Linguagens, Artes e Literatura, Ciências Sociais e Humanidades e Matemática.

projetos de 2005 e 2008 apresentam dados que tratam da cobertura escolar das áreas específicas de assentamentos de Reforma Agrária em Minas Gerais.

As três versões vão delimitando a justificativa para cada experiência tendo em vista os diferentes sujeitos, parceiros e instituições as quais eles se vinculam. Na experiência desenvolvida pelo projeto de 2005 os principais sujeitos que ingressaram são oriundos da reforma agrária em virtude da parceria com o Pronera/INCRA, isto é, de movimentos ligados à questão agrária (MST, Cáritas Diocenas, CPT, MMC). Por ser um curso especial, a gestão do curso teve um caráter diferenciado com participação de todos os envolvidos no processo de planejamento, execução e avaliação. Segundo Begname (2019, p. 189) foram organizadas:

“Instância Propositiva”, formada por uma Equipe da UFMG, Coordenação Pedagógica dos Movimentos Sociais, Coletivo e núcleos de base dos Educandos; a “Instância Executiva” formada por uma Coordenação Geral (Coordenação UFMG e Coordenação dos Movimentos Sociais e Instância Consultivas/Normativa com participação do PRONERA/Incra/MG, FUNDEP/UFMG, MST e o Conselho Universitário/UFMG

O projeto de 2008 amplia para a inserção de outros sujeitos coletivos do campo e prefeituras aliadas ao curso, como a de Miradouro, tendo como parceria o Procampo/SECADi/MEC e articulação com a Rede Mineira de Educação do Campo. Em virtude dessa nova configuração de parceiros, passa a vigorar a gestão por meio de um Grupo Gestor, coordenado pela FAE-UFMG, em parceria com a Rede Mineira de Educação do Campo. Begname (2019) cita, por meio da pesquisa de Horácio (2015), que a partir dessa experiência nota-se o afastamento do MST, que passa a dar preferência aos cursos em parceria com o Pronera.

[...] no desenvolvimento desta, há uma desarticulação em função de que a Rede não se apresentava como tal junto às demandas do curso, mas sim na pulverização das demandas de cada organização que fazia parte dela. Esse arrefecimento por parte do Movimento Sem Terra e da Rede Mineira alimentou uma tendência que desde a primeira turma foi se esvaindo, que foi a diminuição do número de estudantes que eram lideranças dos Movimentos Sociais e, conseqüentemente, a diminuição da presença política dessas organizações. (HORÁCIO, 2015, p. 78, apud, BEGNAME, 2019, p. 191)

Na versão de 2009 o projeto ganha um caráter mais institucional, pois, para se tornar curso regular, é necessário se adequar às normas institucionais e as do REUNI. Enquanto nas versões de 2005 e 2008 notam-se de forma mais evidente a discussão sobre a reforma agrária e a atuação dos movimentos sociais na Educação do Campo, na versão que institucionalizou o curso em 2009, esses temas são mencionados com menos ênfase. Begname (2019) explica que com a institucionalização e considerando o regimento interno da universidade, a participação e representação dos movimentos sociais e sindicais foi estimulada por meio de uma Comissão Interinstitucional, de caráter consultivo, que acabou não se efetivando. A presença e contribuição dos movimentos sociais vem ocorrendo mais por meio de cursos e eventos na universidade ligados ao curso, como participação de seus militantes em cursos de formação e pós-graduação, Seminários, formaturas, entre outros tipos.

Interessante destacar essa ausência na participação dos movimentos sociais na gestão do curso. Todavia este afastamento não é típico apenas no LeCampo da FaE/UFG, pois em outras universidades, em que ocorreram a institucionalização da LEC como cursos regulares, seja pelo REUNI ou pelo edital do Procampo de 2012, tem-se o mesmo afastamento. Ao participar dos encontros de formação de professores das LECs, ocorridos em 2017 e 2018, observei que essa tendência foi apresentada como desafio para os cursos regulares, que buscam desenvolver estratégias para maior participação e diálogo com os movimentos sociais do campo. Esse diálogo e gestão participativa é considerado imprescindível para que as graduações possam responder aos desafios e transformações necessárias no âmbito da Educação do Campo; portanto uma demanda para todas as universidades envolvidas com a LEC.

No que tange aos **objetivos** para atuação dos egressos a única alteração é a retirada da formação multidisciplinar para os anos iniciais do ensino fundamental a partir da versão de 2008. Permanece, conforme as diretrizes do Procampo, a formação para docência nos anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, em uma determinada área de conhecimento, e a gestão de processos educativos com intencionalidade de formar “sujeitos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável do campo e do país” (FaE/UFG, PPP 2008, p. 12).

Com a gestão de processos educativos, seja escolar ou comunitário, no currículo das LECs, objetiva-se a construção de um perfil de liderança, de capacidade organizativa e diretiva para transformações tanto no âmbito da escola como da realidade em que atua

o egresso. Para a Educação do Campo, este é um princípio fundamental, pois para além da docência,

(...) os movimentos sociais esperam que um curso como esse possa preparar sujeitos capazes de coordenar processos de formação, mas também de desencadeá-los (...) Por isso estes mesmos estudantes estão sendo formados também para serem militantes de organizações coletivas comprometidas com projetos de transformação social (ITERRA, 2007, p. 21).

A formação de profissionais em exercício nas escolas do campo faz parte dos objetivos do curso, tendo em vista que ainda é significativa a presença de docentes, atuando nessas escolas, que não possuem licenciatura. Confere também a pretensão de construir alternativas para a nucleação e fechamento de escolas do campo.

Uma característica do projeto do LeCampo é a afirmação de que o curso é construído coletivamente, com os próprios estudantes, para servir como referência prática para políticas e pedagogias de Educação do Campo (PPP/LeCampo, 2005, 2008 e 2009). Dessa forma os projetos são complementados pelos estudantes, incluindo pautas e lutas históricas de seus coletivos – movimentos sociais e sindicais do campo. Como garantir a participação e o protagonismo dos movimentos sociais na execução das políticas públicas por eles conquistadas? Este é um desafio que exige das universidades com cursos institucionalizados, reflexão e estratégias de aproximação/diálogo com o território camponês e seus coletivos, pois a presença das LECs nas universidades constituem uma disputa hegemônica, de concepção de formação docente, com os cursos regulares das universidades brasileiras.

Quanto ao **perfil do estudante**, o PPP/LeCampo (2008 e 2009) estabelece critérios que contribuem para garantir a entrada de sujeitos ligados ao campo. Neste caso o candidato dever ser morador, vinculado a organizações camponesas, ou docente em escolas do campo.

Ao longo do projeto os **princípios políticos e pedagógicos** do curso permitem identificar os referenciais que influenciam a concepção de formação de professores do LeCampo, definida como uma ação afirmativa em virtude do público em questão, assim como a pretensão de que o curso propicie movimentos de transformação na prática social de seus egressos. Neste aspecto, o PPP/LeCampo (2005, 2008 e 2009) pretende fundamentar, por meio da formação de professores, a construção de políticas de expansão de instituições de educação básica no campo, assim como de alternativas de organização curricular para as instituições já existentes. Para a prática social dos egressos, o curso

vislumbra garantir formação consistente e contextualizada que o permita “propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atende a população que trabalha e vive no e do campo” (FaE/UFMG, PPP 2008, p. 18)

No que se refere ao caráter de ampliação das políticas públicas no estado de Minas Gerais, a existência do LeCampo, assim como da Rede Mineira de Educação do Campo, foram fundamentais para endossar o debate para a criação das Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais (Resolução SEE nº 2820, de 11 de Dezembro de 2015)⁵⁸ e o reconhecimento dos habilitados nas contratações da SEE/MG como designados ou efetivos. Essa conquista é importante para que nos municípios se iniciem os debates acerca da Educação do Campo.

Importante ressaltar a atuação da Rede Mineira de Educação do Campo no Estado de Minas Gerais. Essa foi gestada no mesmo ano em que ocorreu o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera) em 1997 e, desde 1998, ano de criação do Pronera, a rede reúne parceiros⁵⁹ para a consolidação da Educação do Campo em Minas Gerais.

Em termos de posicionamento teórico, nota-se no projeto uma perspectiva crítico-emancipadora, com atenção às pautas da *inclusão* e da *diversidade* na educação. A relação teoria e prática; escola e comunidade; educador e educando são princípios que destacam o necessário diálogo entre ciência, saberes, lugares e sujeitos. O currículo é organizado tendo em vista três momentos: a Formação Básica, a Formação Específica e a Formação Integradora, desenvolvidas nos Tempos Escola e Comunidade, mediadas por questões orientadoras ao longo do percurso. As três versões do projeto destacam como pilares: a terra, o trabalho e a escola.

⁵⁸ Em 2012 foi realizado em Belo Horizonte o “I Seminário Educação do Campo: Propostas de Diretrizes para Minas Gerais”, que contou com a participação de estudantes e egressos do LeCampo, representantes de movimentos sociais e de organizações populares do campo, diretores de escolas, secretários municipais, professores universitários e da educação básica, entre outros.

⁵⁹ Integram a rede Mineira de Educação do Campo: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (Fafidia), Associação Mineira das Escolas Família Agrícola, Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva, Centro Agroecológico Tamanduá, Centro de Agricultura do Norte de Minas, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Minas Gerais (Fetaemg), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento Social dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST), Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater) e Federação Quilombola. Fonte: <http://www.incra.gov.br/rede-mineira-de-educacao-do-campo-defende-fortalecimento-do-pronera>. Data de Acesso: 20/03/2019. A coordenação atual da Rede é feita pela FETAEMG.

Na versão de 2008 e 2009, essa dinâmica de organização curricular aparece de forma mais elaborada, contendo, para cada momento uma questão orientadora: qual a formação necessária para o educador do campo atuar no ensino fundamental e médio? (Formação Básica); qual a formação necessária para o educador do campo atuar no ensino fundamental e médio nas áreas de habilitação? (Formação Específica); qual a formação necessária para o educador atuar nas escolas do campo com condições teóricas e metodológicas para articular diferentes áreas de conhecimento? (Formação Integradora. Além dos docentes da FaE/UFG, o LeCampo conta com a figura do orientador de aprendizagem, em geral, um estudante de pós-graduação da FaE, responsável em promover a articulação dos Tempos Escola e Comunidade oferecendo suporte pedagógico aos estudantes.

Contudo há algumas diferenças na descrição da dinâmica curricular de um projeto para outro. No projeto de 2008, em que os sujeitos da presente pesquisa tiveram sua formação, há uma relação de instrumentos pedagógicos referentes à formação pedagógica contendo descrição dos conteúdos científicos, acadêmicos e culturais, que compõem o currículo no que tange aos três momentos de formação: Básica, Específica e Integradora.

O componente Prática de Ensino está presente em todo o decorrer do curso no interior das áreas ou das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação. A Prática de Ensino é entendida como “um conjunto amplo de possibilidades de atividades de natureza teórico-práticas desenvolvidas pelos educandos-educadores a fim de aprofundar seu trabalho pedagógico na sala de aula, como profissional docente” (PPP, 2008, p. 30). Está previsto a elaboração pelos estudantes de um *Memorial* no decorrer da primeira etapa da Formação Básica, de um *Portfólio* para o momento da Formação Específica e de um *Projeto Interdisciplinar* sobre a prática pedagógica para o momento da Formação Integradora.

O Memorial, o Portfólio e o Projeto Interdisciplinar são considerados instrumentos de reflexão, de registro de aprendizagem e de ação presentes no PPP de 2008. O primeiro objetiva que os estudantes registrem suas experiências que podem ser “associadas às memórias de etapas anteriores de sua formação, ou outras experiências educativas, como aluno, como participante do movimento social, como docente, como sujeito inserido em diferentes contextos históricos, familiares e social, etc.” (PPP, 2008, p. 33). O Portfólio é um registro de aprendizagem que visa reunir as atividades produzidas ao longo da Formação Básica e, mais especificamente, da Formação Específica. Com este pretendeu-se construir um “espaço de reflexão sobre a própria formação e sobre a prática

vivenciada nos contextos educativos em que os alunos atuarão como alunos-professores” (PPP, 2008, p. 35).

Vale mencionar que no período da formação específica, o PPP (2008) anuncia a inserção do estudante em instituições de ensino a fim de prepará-lo para a prática docente, para a sua autonomia e capacidade de produzir seu próprio material didático ao longo do Tempo Escola com o uso de diferentes tecnologias. Por fim, para a última etapa do curso, indicou-se o desenvolvimento de um Projeto Interdisciplinar com ação em uma sala de aula.

A Formação Pedagógica da turma de 2008 foi prevista para todas as etapas do curso, em que ações pedagógicas foram desenvolvidas de acordo com um Tema Gerador. Estes Temas Geradores aparecem descritos na versão do projeto de 2008, sendo eles:

- 1 – Os Povos do Campo, Educação e Desenvolvimento Sustentável
 - 2 – Estrutura Agrária e a Educação
 - 3 – Uso da Terra e a Educação
 - 4 – O Campo no Contexto do Estado, Sociedade e Cultura
 - 5 – O Campo, as Gerações e Relações de Gênero
 - 6 – Educação, Profissão e Trabalho no Campo
 - 7 – Projeto de Educação do Campo
 - 8 – Os Povos do Campo, Educação e Desenvolvimento Sustentável.
- (PPP, 2008, p. 28)

O projeto que institucionalizou o curso, o PPP de 2009, contém alterações na descrição da dinâmica curricular sob a justificativa de contemplar as diretrizes da flexibilização curricular da UFMG. Este projeto prevê a organização do currículo por temas, porém não aparece mais o termo Temas Geradores e nem quais seriam estes temas. Apresenta que estes devem se desdobrar de reflexões conceituais, contextuais e metodológicas sob a seguinte organização: 1. Núcleo Específico, contendo os eixos da área de conhecimento, das ciências da educação e o eixo integrador (estágio, atividades acadêmicas, científicas e culturais); 2. Formação Complementar; e Formação Livre. Em comum às versões anteriores, os eixos contidos no Núcleo Específico objetivam responder às questões consideradas necessárias para a formação do educador do campo - já mencionadas neste texto. O objetivo da Prática de Ensino é citado no projeto, porém não estabelece a utilização dos instrumentos pedagógicos (Memorial, Portfólio e Projeto Interdisciplinar) como atividades que serão desenvolvidas durante o percurso. Com relação a cada eixo citado está previsto um conjunto de conteúdos que se organizam a

partir dos seguintes formatos: Seminário Temático – ST⁶⁰; Círculo de Produção do Conhecimento – CPC⁶¹; Grupo de Trabalho – GT⁶²; Oficinas – OF; Trabalho de Campo – TC; Atividade Autônoma Orientada - AA.

Essas alterações para a versão institucionalizada do LeCampo indicam o não engessamento do projeto a temas pré-determinados, instrumentos pedagógicos e conteúdo, já que a intencionalidade é a de que o curso siga como uma construção coletiva e contextualizada com as questões que emergem da atualidade política e teórico prática do campo. Nas versões pilotos esse detalhamento tem sentido por constituir uma experiência elaborada com sujeitos coletivos para uma turma específica, datada.

A proposta da Formação Complementar e da Formação Livre é nova nesta versão que permaneceu no LeCampo. A primeira corresponde a disciplinas e temas de interesse que os estudantes deverão optar e perfazer um total de 24 créditos. A segunda equivale a atividades acadêmicas, científicas e culturais desenvolvidas nos espaços da universidade ou em outras organizações educativas.

As concepções teórico-metodológicas do LeCampo evidenciam a aproximação com o referencial de Paulo Freire e com uma teoria pedagógica progressista, em constante debate dentro do Movimento da Educação do Campo. O documento destaca a necessária relação dialógica de suas ações com a comunidade, o educando, e uma prática educativa que indica o aprendizado no processo, de forma contextualizada e dialógica. O projeto aponta o uso de Temas Geradores e de Círculos de Produção do Conhecimento, como recursos pedagógicos para aproximar o educando de uma análise político e prática da realidade do campo e de sua comunidade; para compartilhar experiências e tarefas realizadas ao longo do processo de formação, a fim de propiciar o aprendizado coletivo e dialogado.

A organização do curso pelo regime da Alternância: os tempos na universidade e na comunidade possuem relação de integração e completude. Nessa relação escola/comunidade, o PPP destaca que escola e comunidade são tempos/espços de construção e avaliação de saberes, citando Paulo Freire para enfatizar o papel da educação de conscientizar e o compromisso com a transformação da realidade no processo de aprender e ensinar e de pensar a prática para transformá-la. Para Freire (1996) é

⁶⁰ Compreende temas conceitos e abordagens teóricas no formato de aula, palestra, exposição dialogada.

⁶¹ O objetivo deste no projeto é desenvolver atividades de aprofundamento dos conteúdos abordados no Seminário Temático.

⁶² Tem a proposta de desenvolver atividades relacionadas a discussão e elaboração de projetos de pesquisa e intervenção a serem desenvolvidos no Tempo Escola e no Tempo Comunidade.

substancial a reflexão crítica sobre a prática: “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (p. 39), a fim de superar uma análise ingênua para se chegar a uma análise de cuidado rigoroso e epistemológico. Segundo Freire (2016), a práxis é uma “reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (154). Entendo que essa é a compreensão que deve mobilizar os tempos de formação no Regime de Alternância, em especial quando se discursa sobre o Tempo Comunidade como lugar do diálogo com a realidade, do (re) encontro da teoria com a prática.

O uso de Temas Geradores em Freire (2016) é uma forma de investigar o pensamento-linguagem dos homens sobre sua realidade, visão de mundo, para o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens. Através de uma prática dialógica objetiva-se a conscientização. A presença de Temas Geradores no PPP de 2008, assim como os instrumentos utilizados nas práticas de ensino - Memorial, Portfólio e Projeto Interdisciplinar – são metodologias que pretendem levar o educando a olhar para a própria história para refletir sobre ela, assim como de seu processo de aprendizagem no curso e, por fim, ser capaz de desenvolver uma ação educativa em um espaço escolar.

3.3 Egressos da Turma Dom Mauro de 2008: quem são, onde e como estão após a formação?

A experiência piloto do Procampo na FaE/UFMG leva o nome de Dom Mauro, como homenagem ao bispo atuante na cidade de Janaúba – MG, situada na região do Norte de Minas. Dom Mauro foi vice-presidente da Comissão Pastoral da Terra, atuou na Pastoral da Juventude, com trajetória de reconhecimento e prestígio entre a população do Norte de Minas em virtude de sua atuação com movimentos camponeses. Essa prática de “batizar” as turmas de formação na Educação do Campo é uma cultura praticada nas primeiras experiências de formação do MST e do Pronera, que ainda permanece em muitos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Neste item apresentamos uma caracterização dos egressos do LeCampo quanto ao seu perfil socioeconômico e educacional. Para isso retomo dados relativos a pesquisa anterior (ANGELO, 2013) e apresento os dados coletados no questionário online, realizados em 2018, com 30 egressos. Busco também discutir esses dados com outras

pesquisas que estudaram egressos de Licenciatura em Educação do Campo, como é o caso de Bittencourt Brito (2017).

3.3.1. Onde estão os egressos do LeCampo, turma 2008?

Foram 58 egressos da Turma Dom Mauro que concluíram o curso em dezembro de 2011. Em 2018, período da coleta de dados para esta pesquisa, estes completavam sete anos de conclusão do curso. Deste total, 34 são mulheres e 24 são homens. Em relação às áreas de habilitação 32 tiveram terminalidade na área de Ciências da Vida e da Natureza (CVN) e 26 na área de Línguas, Artes e Literatura (LAL).

Neste tópico apresento um perfil panorâmico dos egressos quanto a: trabalho e renda, escolaridade e trajetória acadêmica, participação em movimentos sociais e atuação profissional. Os dados apresentados são relativos a estudos anteriores realizados sobre essa turma (ANGELO 2013) e a questionários online obtidos com 30 licenciados no ano de 2018. Quanto ao perfil destes, que responderam o questionário em 2018, temos 17 mulheres e 13 homens. Quanto à área de habilitação, 19 são habilitados em Ciências da Vida e da Natureza (CVN) e 11 em Línguas, Artes e Literatura (LAL).

Conforme já mencionamos nesse trabalho são poucas as pesquisas realizadas com egressos de LECs com as quais podemos contrastar os dados quantitativos aqui apresentados. Das pesquisas identificadas somente o trabalho de Bittencourt Brito (2017) apresenta dados quantitativos de caracterização do perfil de egressos da LEC da UnB, com os quais dialogo ao longo deste item. Bittencourt Brito (2017, p. 164) realizou sua pesquisa de campo em 2015 e, em seu Survey, teve participação majoritária de egressos das turmas de 2014 (34,4%), 2015 (28,6%) e 2013 (25,7%), portanto de licenciados com menos de 3 anos de conclusão do curso. É uma observação importante, pois algumas características que compõe o perfil de egressos das LECs podem variar se compararmos as turmas com formação mais recentes com aquelas mais antigas. No entanto, a ocorrência ou não dessas diferenças no perfil dos egressos é uma questão que merece aprofundamento em pesquisas posteriores.

Em pesquisa anterior, foi possível mapear os municípios em que residiam os futuros educadores da turma Dom Mauro, quando estavam finalizando o curso. A maior parte dos estudantes residiam no Estado de Minas Gerais, tendo apenas um morador do Estado da Bahia, no município de São Gabriel. Conforme Angelo (2013, p. 94) as regiões

em que se concentram a maior parte dos estudantes são: Norte de Minas, Vale do Jequitinhonha, Vale do Rio Doce e Zona da Mata.

Figura 2: Localização por município e região dos estudantes do LeCampo, Turma 2008, no Estado de Minas Gerais.

Fonte: Pesquisa documental, 2011 (Organização e elaboração autora, em parceria com Mauri Hirata e Vitor Costa Silvera, 2019)

No presente trabalho, pelo questionário online conseguimos informações sobre o local de residência dos egressos do LeCampo. Do grupo que respondeu ao questionário temos a maioria residindo no Estado de Minas Gerais, um em São Gabriel/BA, dois em São Paulo, um na cidade de Paulínia e outro em Rio Claro.

Figura 3: Localização por município e região dos egressos do LeCampo no Estado de Minas Gerais

Fonte: Pesquisa documental, 2011 (Organização da autora, elaboração de Mauri Hirata e Vitor Costa Silvera, 2019)

Sobre as principais regiões de origem dos egressos importa contextualizá-las para inferirmos sobre o significado que tem a formação do LeCampo para os licenciados e seus territórios. O Vale do Jequitinhonha é uma região com baixos níveis de indicadores socioeconômicos, portanto uma região de pobreza expressiva. É dividido em duas porções contrastantes: alto e baixo Jequitinhonha. A parte alta situa-se na transição entre o cerrado e semiárido caracterizada por “predominância de unidades familiares na agricultura, posse da terra pulverizada, baixo dinamismo econômico, alta taxa de migração, tanto sazonal quanto definitiva, e agricultura extrativista baseada em um sistema de pousio⁶³” (GALIZONI, 2002, p. 1). Já a parte baixa, próxima ao estado da Bahia, é caracterizada por vegetação de mata atlântica, concentração de terras em grandes fazendas de pecuária extensiva. O Jequitinhonha é uma região de muitas ações governamentais e de movimentos sociais/sindicais e agências religiosas, voltadas para geração de renda, capacitação, comercialização, economia solidária, conservação ambiental, educação do campo, etc. (RIBEIRO et al, 2007). Outra característica dessa

⁶³ Em agricultura é o nome dado ao descanso ou repouso que se dá em terras cultiváveis.

região é a forte expansão da monocultura de eucalipto, que tem ocasionado vários problemas ambientais e sociais na região.

A região Norte de Minas é a maior mesorregião de Minas Gerais, que junto com Jequitinhonha constituem as regiões mais pobres do estado. É uma área de transição entre o Cerrado e a Caatinga, com grandes concentrações fundiárias, apresentando desde solos férteis e propícios para agricultura a solos extremamente inférteis. Trata-se de uma região que se assemelha ao Nordeste em suas características econômicas, sociais e culturais (CARDOSO, 2000). Neves et al (2010) observa que atualmente a região se vê cercada por problemas socioeconômicos e ambientais⁶⁴ em virtude de programas estatais da segunda metade do século XX, que envolveu incentivos fiscais para empresas visando o desenvolvimento econômico (e não o social), ocasionando grandes disparidades sociais, de concentração de terra e renda. A partir da década de 1990, surgiram importantes movimentos de luta pela terra e de preservação ambiental, intensificando os conflitos agrários nessa região.

A região Vale do Rio Doce e Zona da Mata mineira serão melhor caracterizadas, por serem aquelas em que se realizou a pesquisa de campo. A primeira tem como principal atividade econômica a indústria, seguida pela mineração, agricultura, pecuária, e apresenta histórico movimento de luta pela terra no estado. A segunda, originalmente coberta pela Mata Atlântica, tem como principal atividade econômica a pecuária (produção de leite e criação de bovinos) e o café, especialmente na porção norte da região.

Essa contextualização é importante, pois as regiões do Jequitinhonha, Norte de Minas e Vale do Rio Doce concentram a atuação mais expressiva de movimentos sociais e sindicais do campo, em virtude de suas contradições territoriais. São também as regiões em que se concentra o maior número de licenciados pela turma Dom Mauro.

Com relação ao tipo de moradia declarado pelos egressos, 63,3% afirmam residir na zona urbana e 36,7% na zona rural. Dos que vivem na área rural, cinco residem em comunidade quilombola, três em comunidade rural, dois em assentamento e um em comunidade de Geraizeiros. Já dos que residem em área urbana, um declarou ser em bairro quilombola.

A princípio podemos estranhar o fato de muitos egressos residirem no meio urbano sendo que o objetivo do curso é priorizar a formação para populações do campo, vinculadas a movimentos sociais e sindicais ou professores atuantes em escolas do

⁶⁴ Essa região contou com a atuação da SUDENE e de empresas de reflorestadoras, que disseminaram a monocultura de eucalipto.

campo. Todavia, a residência na cidade não significa para os egressos a falta de vínculo com o espaço rural, pois é significativo o número daqueles que declaram possuir vínculo com movimentos sociais/sindicais do campo, no caso 80% dos que responderam o questionário. Quando estavam concluindo o curso em 2011, 76% da turma declarava esse vínculo (ANGELO, 2013). Do grupo atual 92% afirmou já serem atuantes em movimentos sociais antes de seu ingresso no LeCampo. Na pesquisa de Bittencourt Brito (2017) o percentual de egressos envolvidos em movimentos sociais foi de 65,7%. Essa diferença nos leva novamente a indagar sobre a diferença no perfil dos ingressantes nas LECs no que tange a essa participação e a outras características.

Nossos dados demonstram que os egressos permaneceram com atuação política e militante relacionada ao campo e ainda nos indica a possível atuação em uma das frentes de formação das LECs: a gestão de processos educativos comunitários. Pedimos aos egressos que informassem, no questionário, o nome do movimento que cada um participa. Segue a lista dos citados:

- Associações Comunitárias;
- Comissão Pastoral da Terra (CPT);
- Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais – FETAEMG;
- Movimento das Escolas Famílias Agrícolas de Minas Gerais (AMEFA);
- Movimento Quilombola;
- Movimento Sem Terra - MST;
- Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA;
- Sindicato dos Trabalhadores da Extensão Rural do Estado de Minas Gerais – SINTER.
- Sindicato de Trabalhadores Rurais;

Outro aspecto que devemos discutir com relação ao local de moradia dos egressos diz respeito aos conceitos de espaço urbano e de espaço rural. No Brasil usa-se como definição oficial de espaço urbano e espaço rural critérios político-administrativos que considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila). O IBGE (1999) consideram como área urbana toda área de vila ou cidade, legalmente definida como urbana e caracterizada por construções, arruamentos, e intensa ocupação humana, além de áreas afetadas por transformações decorrentes do desenvolvimento e reservadas à expansão urbana (*apud* MARQUES, 2002). Já o espaço rural corresponde a tudo aquilo que não é urbano, definido a partir de carências e não de suas próprias características. Para Marques (2002):

(...) este critério leva a classificar como área urbana sedes de municípios muito pequenas, algumas com população inferior a 2.000 habitantes, o que seria ainda pior no caso de algumas sedes distritais. Tal distorção nos levaria a denominar de cidade o que na realidade seriam aldeias, povoados e vilas, resultando numa superestimação de nosso grau de urbanização. O autor ainda qualifica como “anacrônica e aberrante” a fronteira inframunicipal entre o rural e o urbano estabelecida por esta classificação. (...)

Assim, com base na combinação da densidade demográfica e do tamanho populacional o autor considera de pequeno porte os municípios que apresentam simultaneamente menos de 50 mil habitantes e menos de 80 hab/km² e conclui que 90% do território brasileiro, 80% de seus municípios e 30% de sua população são *essencialmente rurais*. Os 13% restantes da população caberiam numa categoria intermediária, que pode ser denominada como “rurbana” (MARQUES, 2002, p. 97-98)

Considerando a análise da referida autora e as características dos municípios de origem dos egressos, em sua maioria pequenos, podemos entendê-los como essencialmente rurais. Uma análise mais detalhada sobre esses municípios poderia confirmar essa compreensão, porém foge aos objetivos dessa pesquisa. Fazemos essa ressalva por defender que o fato de os egressos residirem no que se classifica de “cidade” não elimina o vínculo com o campo, tendo em vista a participação que declaram com movimentos sociais e sindicais do campo e a própria definição que trazemos sobre o espaço urbano, conforme a explicação de Marques (2002).

3.3.2 Trabalho e renda dos egressos

Em relação aos dados de trabalho e renda, nosso levantamento identificou que 70% encontram-se trabalhando, 23,3% trabalhando e estudando e 6,7% se declarara “desocupado”. Isso significa que 93,3% dos egressos estão “ocupados”, seja trabalhando e estudando ou somente trabalhando, dado este que coincide com a pesquisa realizada por Bittencourt Brito (2017), cujo percentual era de 90%.

Conforme gráfico a seguir, a maior parte daqueles que estão trabalhando encontram-se no serviço público, na condição de efetivos ou contratados.

Gráfico 3: Distribuição dos egressos por vínculo de trabalho.

Fonte: pesquisa de campo, 2018.

Apesar de considerarmos significativo o percentual de 43,3% de egressos terem cargos na carreira pública como efetivos, não podemos desprezar que parte destes também atuam na condição de servidor público contratado, regime de CLT, autônomo e “outros”. Esse enquadramento nos desafia a questionar sobre como as condições de trabalho nestes regimes interferem na motivação e investimento da atuação profissional como licenciado, especialmente para aqueles com vínculos instáveis (contrato) ou em dupla jornada de trabalho, o que demanda outras pesquisas para aprofundamento e análise dessa questão.

Em relação à renda individual e familiar dos egressos, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 4: Distribuição da renda pessoal e familiar dos egressos por intervalo de valores.

Fonte: pesquisa de campo, 2018.

Observando os gráficos, notamos que a variação do total da renda pessoal para o total da renda familiar não é tão expressiva, indicando que os egressos são, provavelmente, os principais contribuintes da renda familiar. A pesquisa de Bittencourt Brito (2017, p. 177) obtém dados revelando que “37,1% dos egressos se identificaram como os principais mantenedores da família e 34,3% afirmaram contribuir com 50% da renda familiar” o que revela, pela soma desses grupos, responsabilidades financeiras dos licenciados com a família.

Todavia, a renda de até R\$ 2000,00, aproximadamente dois salários mínimos, é a realidade de 43,3% de egressos com essa renda pessoal e de 33,3% com essa renda total na família. Esse percentual também é significativo, pois revela uma renda baixa para pessoas que possuem escolaridade de nível superior.

3.3.3 Trajetórias escolares e acadêmica.

Para essa caracterização dos licenciados importa retomar dados sobre suas trajetórias de escolarização na educação básica e apresentar outros, referentes ao percurso de formação continuada, após a formação inicial do LeCampo.

A partir da matrícula da turma Dom Mauro⁶⁵ temos dados sobre o tipo de formação em nível médio dessa turma. Assim, dos 58 egressos: 23 concluíram o Ensino Médio (EM); 14 o EM profissionalizante; 9 EM com magistério; 4 o EM em cursos supletivos e 8 não declararam o tipo. No gráfico a seguir⁶⁶ pode-se ver o local em que estudaram estes egressos, durante esta e outras fases da educação básica.

⁶⁵ Esses dados foram compartilhados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Egressos da FaE/UFMG, coordenado pela Prof. Maria Isabel Antunes Rocha. Desde 2017 esse grupo tem iniciado esforços em organizar uma pesquisa institucional sobre egressos desta universidade. Neste ano foi realizado um levantamento junto a secretaria de coordenação do curso sobre aqueles que ingressaram no curso a partir de dados de matrícula.

⁶⁶ Neste gráfico se contabiliza 59 possíveis concluintes do curso do LeCampo. Todavia as informações foram coletadas um semestre antes da formatura e, conforme informações obtidas na secretaria do LeCampo, um egresso não conseguiu terminar o curso.

Gráfico 5: Formação escolar do egresso por localização.

Fonte: ANGELO, p. 97, 2013.

Sobre o gráfico anterior, cabe destacar que o local de estudos em cada etapa da educação básica reflete a situação da educação escolar no meio rural. A partir da segunda etapa do ensino fundamental cresce significativamente o número de egressos que frequentaram escolas urbanas, provavelmente pela ausência dessas modalidades no campo. Esse padrão se deve a insuficiência de políticas públicas para assegurar às populações camponesas todos os anos da educação básica em sua localidade. A alternativa apresentada pelas políticas atuais é o transporte escolar que, em muitos estados e municípios, cooperou para intensificar o fechamento de escolas do campo a fim de gerar “economia” nos gastos com educação. Consequentemente, esse esvaziamento de escolas contribui para a migração de famílias para a cidade, em busca de melhores condições de escolaridade para seus filhos.

Ainda sobre os dados educacionais, conforme gráfico a seguir, os egressos da Turma Dom Mauro compõem a primeira geração de seu grupo familiar que teve acesso ao ensino superior, com apenas exceção de um, confirmando a ação afirmativa da política de formação das LECs para a democratização do acesso das populações camponesas à universidade. No Brasil, as políticas de democratização do acesso ao ensino superior REUNI, PROUNI e Lei das Cotas foram decisivas para o ingresso de estudantes oriundos das camadas populares nas universidades. Todavia a permanência desses estudantes é um

desafio apontado na pesquisa de Ristoff (2013). No caso de sujeitos vindos do campo, esses desafios ainda são maiores tendo em vista a relação de trabalho que estabelecem em seu território, por isso a justificativa da Pedagogia da Alternância nos currículos das LECs, para garantir a permanência dos estudantes nos cursos e em seus espaços de origem. Outra observação é a necessidade das IES garantirem moradia e Cirandas Infantis aos estudantes das LECs durante o Tempo Universidade para garantir sua permanência.

Gráfico 6: Distribuição da escolaridade dos pais e mães dos egressos da turma de 2008.

Fonte: ANGELO, 2013, p. 98

Após a formação inicial no LeCampo, os egressos buscaram dar continuidade à sua formação. Da amostra total, 53,3% declaram ter realizado outro curso.

Gráfico 7: Tipos de cursos concluídos ou em curso pelos egressos.

Fonte: pesquisa de campo, 2018.

É significativo o número de licenciados que deram continuidade a formação através de cursos de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), correspondendo a 60% do grupo, o que demonstra interesse dos egressos em buscar aperfeiçoamento para o exercício e progressão na carreira docente. De outra forma, a alta procura pelos cursos de especializações evidencia certa “facilidade” oferecida por meio da educação a distância, principal modalidade de oferta desses cursos. Supomos que esta seja a principal via almejada pelos egressos, pois por meio das entrevistas e observações identificamos a procura de cursos a distância tanto para a realização de outra graduação como de cursos de especialização.

Optaram por outra graduação oito egressos/as. As egressas entrevistadas, que cursaram outra graduação, fizeram essa opção porque já atuavam nas séries iniciais da educação básica ou porque tiveram nesta etapa maiores oportunidades de conseguir trabalho. Aquelas com experiência profissional nas séries iniciais, anterior ao curso (LeCampo), optaram em também cursar Pedagogia para permanecerem no cargo, pois, na eventualidade de um concurso público, o acúmulo de tempo de serviço só confere pontuação extra nos concursos para cargos nesta mesma etapa. A entrevistada Sara, por exemplo, afirma que fez o curso de Pedagogia, para permanecer atuando profissionalmente no campo, pois a etapa de séries iniciais do EF é a única etapa ofertada em seu assentamento. Discutir a opção dos egressos por outra graduação é uma discussão que caberia aprofundamento em outras pesquisas.

3.3.4 Atuação profissional na área de educação

Sobre a atuação profissional dos 30 egressos, identificamos que **65,5% atuam na área de educação e 34,4% exercem profissões em outras áreas**. A pergunta foi sobre atuação na área de educação, pois a formação no curso possibilita tanto a atuação com a docência em uma das áreas de habilitação, como a gestão de processos educativos escolares. As profissões indicadas por aqueles que não atuam na área de educação foram: “Agricultor Familiar e dirigente sindical”, “Assistente Administrativo”, “Guarda Municipal”, “Motorista autônomo”, “Extensionista agropecuário na área de gestão pública”, “Secretária” e “Contabilidade”.

Esses dados nos conduzem a algumas reflexões. Por mais que a maioria esteja atuando como licenciados ainda é significativo o percentual daqueles que não atuam na

área de educação. Buscando as estatísticas de Bittencourt Brito (2017), a autora também identificou essa situação com um valor ainda maior que o nosso, de 44,7%, que não atuam como licenciados. Sobre esses dados, concordo com Bittencourt Brito (2017) que o “reconhecimento/aceitação” da Licenciatura em Educação do Campo pode ser uma dificuldade para a inserção dos egressos na docência, pois ainda é recente, dentro do Movimento da Educação do Campo, a conquista de regulamentação e aceitação desse curso no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação. A pesquisa de Sagae (2015) com egressos da Unioeste (PR) também identificou dificuldades quanto à consolidação da docência por área e da regulamentação profissional dos licenciados. Entendo que essas dificuldades podem ser ainda maiores para egressos recém-formados.

A busca de “reconhecimento/aceitação” da habilitação por área dos egressos das LECs é uma luta da Educação do Campo nos estados, em especial pelos próprios licenciados. No estado de Santa Catarina, por exemplo, obteve-se uma conquista com a regulamentação do curso por meio da Nota Técnica Conjunta nº 03/2016-SED/DIGR/DIGP, no item 1.10 consta que “a Secretaria Estadual de Educação contemplará nos futuros editais de chamada pública e concurso de professores que comprovem formação em licenciatura nas áreas de conhecimento” (apud BITTENCOURT BRITO, 2017, p. 180).

No estado de Minas Gerais, em que os egressos dessa pesquisa atuam, esse reconhecimento é uma conquista da articulação da Rede Mineira de Educação do Campo que, com ações conjuntas e em diálogo com a Secretaria Estadual de Educação, conquistou no âmbito da SEE/MG a instituição de uma Comissão Permanente de Educação do Campo (Decreto Estadual nº 46.218/2013, alterado pelo Decreto 46.939/2016) e contribuiu para a elaboração das diretrizes para a educação básica nas escolas do campo de Minas Gerais - Resolução SEE nº 2820/2015. A presença dessa Comissão foi fundamental para debater a necessidade de se garantir editais de contratação e de concurso público com aceitação da formação por área de conhecimento. As diretrizes em questão não fazem menção ao reconhecimento da formação por área das LECs, mas no Art. 15, inciso II, consta que buscará garantir: “II- institucionalização de programas de formação inicial e continuada para os profissionais da educação do campo que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo e propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB” (p. 12).

Esses dispositivos legais contribuem para o reconhecimento da formação por área tanto em editais a nível estadual como municipal. Desde a formação dos primeiros

egressos do LeCampo, os editais de contratação e de concurso público no estado de Minas Gerais têm aceitado a formação por área de conhecimento em virtude da atuação da Rede Mineira, da Comissão de Educação do Campo SEE/MG e da própria coordenação do curso que, inicialmente, precisou emitir notas e declarações “explicando” a especificidade da formação e possibilidades de atuação dos licenciados do LeCampo em disciplinas escolares. Portanto, no estado de Minas Gerais temos avanços significativos para a inserção profissional dos egressos das LECs.

Um segundo ponto de reflexão, a partir dos dados de egressos que não atuam na área de educação, é sobre o baixo número de escolas de ensino fundamental II e médio em comunidades rurais. Na pesquisa de campo a egressa Sara, que demorou três anos após concluir o curso para atuar na área como monitora de uma creche no assentamento, afirma que um dos motivos que a desestimulou a atuar como licenciada, logo que formada, foi a ausência dos referidos níveis de ensino em seu assentamento e a insegurança em tentar contratos em escolas urbanas. Outra egressa, Ana, só veio atuar como docente após cinco anos, em virtude da sua nomeação em um concurso público da SEE/MG realizado em 2011, cuja vaga de posse foi para uma escola urbana. Anterior a essa nomeação não havia procurado atuar como docente, pois “não se via trabalhando em uma escola na cidade” (2017, p. 4, L. 87-88) e não conseguiu oportunidade em uma escola do campo. O relato de Sara explica essa angústia:

(...) para quem mora nas cidades maiores, para quem está começando, os principais locais que você vai conseguir vaga é para cidade, porque no campo, as escolas do campo aqui mais próximas do lugar que eu moro não tem... não atende anos finais do ensino fundamental e médio. Só o distrito mais longe, ou no caso a cidade. (...) Já pegando de cara uma escola mais periférica?! eu sei que é preconceito, que a gente desanima antes mesmo de tentar... E eu sinceramente não me senti preparada para lidar com situações que eu ia ver no dia-a-dia da escola. Então foi um dos principais fatores que não me deixou animar a tentar dar aulas. (Sara, 2017, p. 6)

Esse “desejo” das egressas atuarem preferencialmente em escolas do campo, seja por escolha profissional ou pela opção de não sair do campo para trabalhar em escolas urbanas, deve ser considerado e melhor investigado com o grupo dos que não atuam como licenciados. Para as egressas citadas a escola urbana é percebida como um espaço de trabalho hostil e desafiante, que entra em confronto com formação escolar e docente que tiveram.

Em relação aos egressos que declararam o tipo de trabalho desempenhado fora da área de educação, apresento um terceiro ponto de reflexão, a partir da revelação de dois, no questionário online, que afirmam atuar como “Agricultor Familiar e dirigente sindical” e “Extensionista agropecuário na área de gestão pública”. Entendo, que essas funções também constituem em ação educativa, porém no campo da educação não formal, inclusive fundamentada nos propósitos da LEC quando assumem preparar o licenciado para atuação em gestão de processos educativos comunitários. Ambos os egressos atuam diretamente com populações do campo, com orientações a respeito da produção do agricultor familiar camponês e de sua organização sindical e política na luta por direitos. A atuação do extensionista rural é problematizada por Freire (1982) quando analisa o papel do agrônomo. O autor argumenta que essa função possui um caráter educativo comprometido com o processo de mudança; portanto, deve se fundamentar em uma ação educativa para a liberdade, pautada numa relação dialógica-comunicativa, fundamental para a humanização. Por isso defende a utilização do termo “comunicação” ao invés de “extensão”⁶⁷.

Essas declarações são importantes para aprofundamento em outras pesquisas sobre a atuação profissional daqueles que não trabalham formalmente na área de educação. Entendemos que a função de direção sindical e de extensionista rural é um trabalho social educativo por compreender processos de humanização, organização e direção do trabalhador do campo em busca de consenso para uma orientação política na luta por direitos ou de um princípio de produção camponesa (por exemplo, familiar e agroecológica), que também é direcionamento político social, tendo em vista os dois projetos de campo em disputa: agricultura capitalista (agronegócio) e a agricultura familiar camponesa agroecológica. O princípio dessa atuação é o esperado pelas LECs para egressos que atuam com a docência, em escolas do campo, e em outros espaços profissionais.

Fazemos essas ponderações em virtude do diálogo com o referencial de Antônio Gramsci, em especial com a discussão sobre os intelectuais e o partido, que para ele exercem função de “intelectual coletivo”. Para este autor o intelectual orgânico tem importante função na gestão da hegemonia pelo consenso, para manutenção da hegemonia capitalista dominante ou para organização de uma nova hegemonia, com

⁶⁷ Freire (1982), a partir de um ponto de vista semântico analisa que o termo extensão se encontra em relação significativa com *transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural*, etc. Termos que negam o homem como ser de transformação no mundo.

função conectivo-organizativa, que está intimamente ligada à “trama de saberes, das especializações, das competências, das instituições, mas sempre em relação com as formas peculiares do Estado integral e da produção da hegemonia” (VOZA, 2017, p. 427). Quando desenvolve o conceito de partido, Gramsci tem em mente o partido político revolucionário, aquele que atuará na organização das massas, na elaboração de uma “vontade coletiva” nacional-popular que, a partir de uma necessidade histórica, será passível de construir um novo “bloco histórico” revolucionário.

O fato das LECs promoverem a formação de licenciados para atuarem como gestores de processos educativos comunitários constitui uma forma de estimular que o egresso, além de docente, seja um militante na organização e direcionamento de movimentos sociais, atuação essa que muitos já desempenham quando estão ingressando no curso. Em outras palavras, a intenção é que o licenciado exerça o papel de *intelectual orgânico*, aliado aos interesses da classe trabalhadora na promoção de uma nova hegemonia dessa classe. As análises a partir das observações com a prática social das egressas confirmam a possibilidade dessa atuação, que ainda serão apresentadas nesse trabalho.

Considerando o grupo de egressos que atuam na área de educação, questionamos sobre o tempo esperado para conseguir oportunidade de trabalho como licenciado.

Gráfico 8: Tempo levado para inserção profissional como licenciado.

Fonte: pesquisa de campo, 2018

Como podemos observar 40% dos egressos já atuavam na docência e 15% levaram, no máximo, um ano para obter essa atuação, constituindo a maioria de 55% dos egressos que no primeiro ano de formado já estavam inseridos profissionalmente na área de educação. Contudo, 45% esperaram um tempo maior, o que novamente confirma a hipótese das possíveis dificuldades encontradas para atuar em escolas do campo ou obter reconhecimento/aceitação da formação por área de conhecimento ofertadas pelas LECs. Essa dificuldade, aparentemente, tem ocasionado a inserção dos egressos na docência tardiamente. Essa inferência inclusive pode justificar o percentual maior encontrado por Bittencourt Brito (2017) de egressos que não atuam na docência, pois sua pesquisa teve uma amostra constituída majoritariamente por egressos recém-formados da Unb.

Buscamos identificar as funções exercidas pelos egressos na área de educação. Sobre esse item obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 9: Função desempenhada pelos egressos na área de educação

Fonte: pesquisa de campo, 2018

Pelo gráfico nota-se que metade de nossa amostra atua exclusivamente na docência e 20% tanto na docência como na gestão, constituindo um total de 70% de egressos que atuam como professores. O percentual total de 35% atuando na gestão de processos educativos é significativo e de importante análise, se considerarmos as transformações almejadas para as escolas no âmbito do Movimento da Educação do Campo. O que se espera é uma transformação da forma escolar vigente na sociedade capitalista, que é pautada no individualismo, competitividade e na fragmentação do conhecimento, para uma escola que apresente como horizonte outro projeto de sociedade

e de ensino, que tenha como parte de seu projeto educativo e social: as práticas de trabalhos coletivos e solidários; a democratização da educação, da gestão e do saber; a integração entre teoria e prática, em conexão com os problemas e demandas da comunidade. Sabemos que o professor sozinho, ou sem apoio da gestão e da comunidade, enfrenta maiores dificuldades para conduzir essa tarefa, por isso é fundamental que esses propósitos estejam presentes também com os responsáveis pela gestão educacional.

Deste modo, o gestor tem papel importante por ser aquele responsável por conduzir a realização dos meios e fins da educação e, numa perspectiva política, garantir a existência de relações democráticas no interior da escola. Para Vitor Paro (2010), a gestão ou administração escolar é uma tarefa de mediação para realização de fins; portanto, quanto maior a relevância dos objetivos, maior a importância das mediações para sua realização. Considerando a dimensão das transformações desejadas pela Educação do Campo para as escolas, ter egressos das LECs ocupando cargos de gestão é um fator positivo por supormos que estarão reproduzindo esses objetivos vistos em sua formação inicial e, assim, conduzir os primeiros passos desse projeto de transformação.

No questionário online, foi possível obter o relato de uma egressa que, numa questão aberta, escreveu que está atuando como secretária municipal de educação. A licenciada não revelou qual o município, mas em seu depoimento destaca seu empenho em desempenhar essa função considerando as especificidades da Educação do Campo:

Hoje, enquanto Secretária de Educação, tenho a oportunidade de defender a educação do campo no meu município, respeitando todos os direitos, algo que não tive na época em que residia no campo e era aluna deste município. As Propostas Políticas Pedagógicas e as práticas desenvolvidas nas escolas rurais são baseadas na realidade e cultura local, respeitando toda a diversidade (...). Tive a oportunidade de substituir uma diretora escolar na licença maternidade e após conhecer o meu trabalho a ex-secretária de educação, que teve um câncer, antes do seu falecimento, deixou o pedido para que me nomeassem. Então, pela confiança dada, eu procuro fazer o melhor na cidade e no campo e acrescento ainda: eu tenho um olhar especial para as escolas do campo, desde a escolha dos gestores com perfil, a merenda e a prática pedagógica. Porque falar sobre isso? Sobre as resistências e sobre minha atuação? Porque no Campo eu aprendi a ser resistente, persistente e acreditar em mim. Eu aprendi a defender meus ideais, aprendi a educar, educar para a vida e para o campo profissional. Na educação do campo eu fiquei forte e a coletividade, as diferenças, a diversidade, as experiências me fizeram uma educadora com uma visão ampla de mundo, de vida e isso é primordial na minha gestão. Todos os

dias eu agradeço a Deus por ter sido criada na zona rural, por ter tido a oportunidade de estudar na EFA Bontempo, por ter feito o LeCampo, por ter trabalhado na escola Família Agrícola Vida comunitária (...) (Questionário de pesquisa, 2018)

A atuação dessa egressa como secretária de educação é instigante para pesquisas que objetivam compreender se há transformações em desenvolvimento nas políticas municipais e em escolas do campo, tendo em vista a atuação de um egresso da LEC numa posição tão importante em nível municipal. Conforme veremos na discussão dos dados dessa pesquisa, o olhar sensível e propositivo de um Secretário de Educação é fundamental para desencadear mudanças nas políticas municipais sobre Educação do Campo.

A despeito das instituições de ensino em que atuam os egressos, temos os seguintes dados:

Gráfico 10: Distribuição dos egressos por instituições de ensino em que atuam.

Fonte: pesquisa de campo, 2018

Tendo em vista a existência de egressos atuando em mais de uma instituição de ensino, o questionário possibilitou ao licenciado marcar mais de um item nessa questão. Esses dados são significativos pois evidenciam o vínculo de egressos em instituições de ensino do campo (17) em pelo menos um turno de trabalho. De forma positiva, o gráfico expressa uma boa inserção dos egressos nessas instituições atendendo as expectativas das LECs que é contribuir para a formação de professores de escolas do campo. Embora

muitos tenham dupla jornada, os dados indicam que a grande maioria tem atuação em escolas comunitárias e do campo.

Outra informação obtida dos licenciados nas instituições de ensino é sobre os níveis da educação básica em que atuam. Sobre esse quesito, temos os seguintes dados:

Gráfico 11: Distribuição dos egressos por etapas de educação básica em que atuam os egressos

Fonte: pesquisa de campo, 2018

Esses dados também demonstram que a maioria dos egressos atuam nos níveis de ensino conforme a habilitação do LeCampo. Todavia, não podemos desconsiderar aqueles que atuam na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental, já que em momento anterior discutimos sobre as dificuldades de alguns conseguirem trabalho na área de sua habilitação, o que os conduziu a complementação da formação para poderem atuar nas séries iniciais, modalidade de maior oferta nas escolas do campo.

Os cursos de formação realizados pelas LECs abrigam diversas diretrizes apontadas pelo Movimento da Educação do Campo, que são o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade, como análise concreta e histórica da sociedade e da produção do conhecimento científico, o debate sobre projetos de campo, relação teoria e prática, valorização da cultura e saberes do campo, entre outros, visando a transformação da escola. Aproveitamos a oportunidade do questionário para identificar com que frequência os licenciados afirmam atuar com alguns desses princípios.

Gráfico 12: Frequência da ação pedagógica dos egressos a partir de alguns eixos.

Fonte: pesquisa de campo, 2018

Para essa questão elegemos o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade, a agroecologia e atividades que, de certa forma, possibilitem o diálogo entre a comunidade e sua cultura, como elementos a serem explorados. Observa-se que parte expressiva dos egressos afirmam desenvolver esses princípios ao menos uma vez ao mês, com destaque para o trabalho coletivo. Todavia, um questionário não é suficiente para apreender de que forma os licenciados desenvolvem esses temas, por isso buscamos por meio de entrevistas e observações explorar como é a prática social dos licenciados, tendo em vista esses quesitos e outros que compõem o objetivo desse trabalho.

3.3.5 Avaliação dos egressos sobre o curso do LeCampo

Na introdução dessa tese apresentamos trabalhos que têm apontado aspectos positivos da formação das LECs no Brasil. Cabe destacar nessas pesquisas uma tendência em afirmar que as contribuições dessa formação estão em desenvolver: a) o **princípio da coletividade** na formação do indivíduo e na sua prática social, seja pela participação em movimentos sociais e sindicais na luta por direitos, ou pelo trabalho coletivo na produção da vida material ou na organização escolar. A ideia do coletivo coloca o curso em consonância com um projeto histórico e político pedagógico, revolucionário, articulado a um movimento de transformação social, do qual a Educação do Campo faz parte, como explica Casagrande (2007) e Caldart (2015); b) os **princípios teóricos e pedagógicos**

necessários para uma docência aberta ao uso de um conjunto de práticas pedagógicas, politizadas e contextualizadas com a realidade social e cultural. Essa característica remete a uma linha de pensamento dentro dos cursos de formação de professores a partir da inserção de novos temas de estudo sobre a prática pedagógica, que entendem a formação do professor visando a observação de fenômenos como: a relação entre pensamento e linguagem, o conhecimento em sua totalidade, o saber científico e os saberes práticos da vida cotidiana, etc.

É certo afirmar que a materialização desses princípios ainda é uma construção nas LECs, por isso esses resultados de pesquisa são motivadores para consolidar seus projetos de formação.

Em pesquisa anterior com a Turma Dom Mauro, os estudantes declaram que o curso contribuiu para *reforçar/somar* sua militância nos movimentos sociais, em especial o diálogo entre os diferentes movimentos em virtude da oportunidade de “conviverem juntos”. Como expressou Bebé em entrevista realizada em 2012 *“Todo mundo vem de um monte de movimento para depois se organizar para todo mundo ir para um lado só”*. No processo de organicidade do curso, os estudantes firmaram sentimento de respeito e colaboração com a luta do outro, além de elaborarem pautas coletivas visando a consolidação do LeCampo como curso regular e de outras que permitiam a aproximação dos diferentes movimentos numa sintonia política e militante. *“(...) Existia eu antes do curso e existe eu agora depois do curso”*, declarou Maria da Silva em 2012, ao reconhecer a importância do coletivo nas transformações, a nível pessoal, e nas relações interpessoais, como para a luta coletiva: *“Não é a minha causa, não é a causa do outro também. É a nossa causa”*. Trago também a fala de Ana, que remete ao caráter transformador da ideia do coletivo em sua formação como ser social e como profissional da educação:

(...) eu sempre fui muito individualista sim, eu tinha essa dificuldade em trabalhar em grupo (...) lá eu aprendi que é diferente, é na partilha que se constrói o conhecimento. Então assim, aquela troca de experiência lá é muito importante para gente(...) É na interação que se aprende. E vai vendo que a educação é construída, ou pelo menos deveria ser, ela é alicerçada no diálogo, na conversa... (p. 10)

Portanto, nesse estudo reafirmamos o **princípio da coletividade** como marca para a formação humana, isto é, do ser social, para o trabalho e vida em sociedade, potencialmente presente no curso.

Em relação a princípios teóricos e pedagógicos que orientam a prática docente identificamos a presença de um discurso recorrente em meio às tendências pedagógicas progressistas, que envolve: valorizar e partir dos conhecimentos prévios dos alunos; respeitar a cultura do educando; reconhecer o aluno como sujeito de direito; ter em mente que o conhecimento é (re)construído e não meramente transferido; reforçar o papel da educação como transformadora da sociedade e assim por diante. Essa é uma característica presente no PPP do LeCampo e nos discursos dos estudantes, que aludem a influência do pensamento de Paulo Freire nessa formação (ANGELO, 2013).

Como essa temática da avaliação do curso já foi desenvolvida em pesquisa anterior, no presente trabalho retomamos essa discussão, de forma mais geral, por meio do questionário de pesquisa.

Gráfico 13: Avaliação da formação do LeCampo a partir de alguns eixos temáticos.

Fonte: pesquisa de campo, 2018

Em geral os licenciados avaliam o curso de forma positiva nos itens listados no questionário online. A avaliação sobre a formação política, crítica e militante é aquela mais acentuada pelos egressos.

Por meio de uma questão aberta questionamos sobre como os egressos percebem o impacto da formação no LeCampo em sua atividade profissional. Apesar dos limites de uma resposta como essa em um questionário online, os licenciados reafirmaram a contribuição da formação política para sua prática docente e atuação profissional, do trabalho coletivo, de uma prática pedagógica contextualizada e do seu crescimento pessoal enquanto ser social. Em relação à inserção profissional, alguns egressos destacam o potencial do embasamento teórico metodológico do LeCampo para aprovação em

concursos e desempenho de outras atividades profissionais, como a de militante e de extensionista.

Ampliou a área de conhecimento para atuar junto aos povos do campo. Abriu oportunidades para formação e carreira profissional. Permitiu ter olhar diferenciado sobre a importância da Educação do Campo e sua inter-relação com Assistência Técnica e Extensão Rural (Questionário de pesquisa, 2018).

Melhorou minha atuação no movimento sindical, melhorou minha forma de ver e interpretar os fatos, deu mais segurança para a luta. (Questionário de pesquisa, 2018)⁶⁸.

Nos questionários e nas entrevistas alguns licenciados apontaram o que consideram limites da formação no LeCampo em relação à formação por área de conhecimento. Os egressos reconhecem o potencial da formação por área, porém manifestam que esta poderia ser aperfeiçoada e ampliada no curso, mesmo que para isso fosse necessário aumentar o tempo de formação. Outra sugestão é sobre a formação continuada dentro dos princípios da Educação do Campo, em especial, para licenciados que atuam como professores na educação básica.

Acredito que precisa aumentar a carga horária da formação do conhecimento específico e deveria ter também um espaço de formação contínuo para aqueles que permaneçam na docência. (Questionário de pesquisa, 2018)

(...) acho que a gente devia ter tido mais um tempo em cada área... eu acho que foi pouco tempo. (...) eu acho que a gente devia ter tido mais um ano para estar ali, na Linguagem mesmo, porque a gente tem muita coisa para aprender ainda e aí limitou... porque tinha muita disciplina que a gente tinha que desenvolver mais e foi tipo podado... por causa do tempo que já estava bem curto... (Cecília, 2017, p. 20, L. 523-529)

A formação multidisciplinar foi concebida nas LECs, em primeiro lugar, como forma de amenizar a precariedade das escolas do campo e, para isso, formar professores multidisciplinares que pudessem atender as demandas de várias áreas do conhecimento na escola, contribuindo para ampliar a oferta do ensino fundamental e do ensino médio. Num segundo momento, a formação por área foi compreendida como um potencial para superar a fragmentação do conhecimento e conceber um docente capaz de trabalhar os saberes em sua totalidade, tanto no campo da ciência como da vida. É engajada nessa

⁶⁸ No questionário de pesquisa as respostas não eram identificadas. Por isso não fazemos menção a nomes nos relatos apresentados.

segunda acepção que atualmente as LECs têm discutido a formação multidisciplinar, que ainda carece de bastante aprofundamento tanto entre os estudantes como entre os professores formadores.

A formação por área é mesmo um processo difícil nas LECs. Tem recebido certa mobilização nos encontros das LECs para aprofundar esse debate, tais como: os Seminários de Formação Continuada de Professores da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, com três versões ocorridas no ano de 2017 e 2018; e os Seminários Nacionais das Licenciaturas em Educação do Campo, que vêm ocorrendo desde 2008⁶⁹.

Nas três etapas do Seminário de Formação foi recorrente a preocupação dos docentes participantes em compreender como conduzir esse processo de formação sem cair na forma disciplinar de trabalhar os conteúdos, e de desenvolver um trabalho visando a interdisciplinaridade. Dentre as experiências, inquietações e demandas de aprofundamento no âmbito da formação por área, foram expostos nos Grupos de Trabalho: a) a necessidade de se criar uma identidade para as áreas de conhecimento desenvolvidas nas LECs, a fim de evitar distorções quanto a sua concepção no âmbito da Educação do Campo e construir um caminho orientador para o debate das áreas nas LEC; b) a importância do diálogo entre o conhecimento popular e o conhecimento científico; c) a necessária luta política para o reconhecimento dessa formação nas legislações estaduais de educação; d) o desafio de conceber e orientar o estágio supervisionado por área, tendo em vista a organização disciplinar nas escolas do campo; e) a continuidade de processos de formação do formador, seja por seminários, encontros, pesquisa, etc⁷⁰.

⁶⁹ A primeira versão desse seminário ocorreu em 2008, em Brasília, com o nome Seminário Nacional de Apoio ao Programa de Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, com a participação de 27 universidades inseridas no programa por meio dos editais de 2008 e 2009.

⁷⁰ A apresentação dessas considerações se deve a minha participação no evento como relatora, contribuindo na sistematização dos Grupos de Trabalho e das discussões em um texto que será publicado em um livro organizado pela FaE/UFG, organizadora do referido evento.

Capítulo 4: Nos territórios das egressas: o (re) encontro com a história e as lutas sociais

Os modos de produção escrevem a História no tempo, as formações sociais escrevem-na no espaço.

(Milton Santos, 1979, em Espaço e Sociedade.)

Milton Santos (1979) confirma o MHD nos termos da interdependência ao afirmar o modo de produção, a formação social e espaço. O espaço é resultado de um movimento que se desfaz e se renova de forma contínua e junto com a sociedade. Deste modo, seu processo de produção possui determinação da formação econômica daquele espaço, que é diversa e deve ser refletida tendo em vista as relações sociais ali produzidas.

Fernandes (2006) tem abordado o “conceito de campo como território, onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato e também as formas de organização da agricultura capitalista, denominada de agronegócio” (p. 28). Para o autor, as relações sociais, tais como educação, cultura, trabalho, produção, organização política, mercado, etc., são constituintes das dimensões territoriais, por isso realizar análises separadas das dimensões sociais e dos territórios é uma forma de realizar dicotomias.

Nesse capítulo, contextualizo os territórios em que se realizou a pesquisa com as egressas, em uma perspectiva totalizante para apreender as dimensões histórico-sociais que dinamizam tais territórios e que estão diretamente interligados aos dados e as análises dessa pesquisa.

4. 1 A importância do conhecimento histórico dos territórios da pesquisa

De acordo com os pressupostos do MHD para compreender os dados obtidos nessa pesquisa e realizar sua análise é necessário caracterizar as regiões e territórios em que se encontram as egressas do LeCampo, participantes desse estudo. O conhecimento da história se mostrou importante, pois é pelo entendimento do processo histórico que é possível apreender o processo de autoconstrução humana, do homem enquanto ser social, que tem no ato de trabalho seu principal fundamento. Para essa compreensão, buscamos partir dos fatos reais, “empiricamente verificáveis”, de indivíduos concretos, suas ações, relações (estabelecidas entre si e no trabalho), e suas condições reais de existência (TONET, 2005). Em muitos lugares e países seu desenvolvimento histórico vem acompanhado de diferentes estágios que, em muitos aspectos, se dão de forma desigual,

mas combinada⁷¹. A realidade camponesa, especialmente, possui uma complexidade de análise, de natureza dupla, chamada por Lefebvre de horizontal e vertical⁷². Nessa complexidade importa o conjunto das condições e a coexistência de períodos históricos distintos.

Essas características tornam o conhecimento do processo histórico algo extremamente complexo e variado, portanto, de difícil apreensão. Nas próximas páginas sobre os territórios de pesquisa não pretendemos “esgotar” ou nos aprofundar demasiadamente na história destas regiões, mas buscar pistas que nos ajudem a compreender o objeto de estudo.

Nos marcos do conceito de hegemonia, ao debruçar meu olhar sobre os territórios de pesquisa, busquei, num exercício de sistematização, organizar o “quadro de forças” de cada região, a fim de evidenciar quais são as “forças hegemônicas” e as “forças contra hegemônicas” atuantes. Ressalto que a composição desse quadro está em aberto, pois o que nele mencionamos parte daquilo que apreendemos durante a pesquisa de campo e dos estudos histórico-sociais realizados para a caracterização dessas regiões.

Desse modo, apresento as regiões da Zona da Mata Mineira e do Vale do Rio Doce, onde residem as egressas com as quais realizei entrevistas e observações, assim como as cidades de Miradouro, Governador Valadares e Jampruca.

⁷¹ A lei do desenvolvimento desigual e combinado é uma teoria elaborada por Trotsky, constituindo uma importante contribuição à teoria marxista. Para Trotsky, no processo de desenvolvimento econômico nos países, especialmente os “atrasados”, é possível a ocorrência simultânea de aspectos avançados e atrasados. Conforme Löwy (1995) trata-se de uma teoria que, de forma dialética, tenta dar conta da lógica das contradições econômicas e sociais dos países do capitalismo periférico ou dominados pelo imperialismo, escapando de uma concepção evolucionista da história, tratada como uma sucessão de etapas rígidas e pré-determinadas, para uma visão dialética do processo histórico, no qual ocorre o desenvolvimento de saltos súbitos e de fusões contraditórias. Assim Trotsky explica os conceitos de desenvolvimento desigual e combinado: “A desigualdade do ritmo, que é a lei mais geral do processo histórico, manifesta-se com o máximo de vigor e de complexidade nos destinos dos países atrasados. Sob o açoitamento de necessidades exteriores, a vida retardatária é constrangida a avançar por saltos. Desta lei universal da desigualdade dos ritmos decorre uma outra lei que, na falta de uma denominação mais apropriada, chamaremos lei do desenvolvimento combinado, no sentido da reaproximação de diversas etapas, da combinação de fases distintas, do amálgama de formas arcaicas com as mais modernas” (TROTSKY, 1962, p. 21, apud LÖWY, 1995, p. 77).

⁷² A complexidade horizontal diz respeito a técnica e a relação com o agrupamento humano e social e a complexidade vertical a coexistência de períodos históricos distintos. São complexidades que se entrecruzam, entrecortam e atuam uma sobre a outra. Lefebvre elaborou o método regressivo-progressivo, que leva em consideração as diferentes temporalidades que os processos sociais trazem em si. No primeiro momento a descrição e a observação da realidade são fundamentais (horizontalidade da vida social; continuidades espaço-temporais), no segundo momento o pesquisador começa a identificar as diferentes temporalidades inerentes ao seu objeto de estudo (verticalidades da vida social; descontinuidades espaço-temporais); e o terceiro momento consiste no confronto entre o percebido e o concebido teoricamente, momento em que abre caminho para uma síntese com novas possibilidades para o vivido (XAVIER, 2013; FERNANDES, 2009).

Na região da Zona da Mata atuam Marina, Maria da Silva e Aniele. Na cidade de Miradouro, dessa região, residem as duas últimas, e é o local onde realizei observações junto à escola em que trabalha Aniele. No Vale do Rio Doce, Governador Valadares é uma cidade central da região. Em seu entorno residem Cecília, Sara e Ana, com as quais realizei entrevistas. Nessa região, no município de Jampruca, está localizado o Assentamento Ulisses de Oliveira/MST, onde reside Bebé, com a qual realizei entrevistas e observações.

4.2 Zona da Mata Mineira

(...) sempre estivemos aqui, somos nós quem protegemos essas matas, nós somos os Puri.

*Sr. Fizim, descendente dos Puris da Zona da Mata*⁷³

A história da Zona da Mata mineira está ligada à história da diáspora de alguns povos indígenas, especialmente Puris⁷⁴, Coroados e Coropós, em Minas Gerais. Estes, nessa região, buscaram refúgio quando perseguidos pelos portugueses no início da colonização no litoral do país. Com a intensificação da colonização nesse território, durante o período do Ciclo do Ouro, dessa região novamente tiveram que fugir (Coroados e Coropós), ou nela foram praticamente dizimados (Puris), em virtude da violação sofrida tanto no próprio corpo indígena, como na sua produção cultural⁷⁵ (LAMAS, 2012). O Ciclo do Ouro em Minas Gerais, iniciado em fins do século XVII, trouxe a necessidade de construção do Caminho Novo da Estrada Real⁷⁶, que passou a cortar parte da região

⁷³ Fala extraída do texto de Dauá Puri, “Cultura Indígena na região sudeste – Brasil – Ressurgência Puky”. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/13.pdf>. Data de acesso: 22/06/2019.

⁷⁴ O termo Puri tem origem na língua dos Coroados, cujo significado é “ousado”.

⁷⁵ O estudo de Fernando Lamas (2012) explora, com certa profundidade, a história da colonização na região da Zona da Mata mineira e os conflitos gerados com os povos indígenas que ali habitavam. Recorrendo a fontes históricas, o autor registra movimentos de resistência de alguns povos indígenas, especialmente os Coroados e Coropós, que, de diversas formas, tentaram defender seus territórios e sua cultura dos ataques e violações dos colonos. No entanto, a intensificação dos conflitos ocasionou a fuga desses povos para a região do Vale do Rio Doce. É interessante destacar nessa trama de conflitos a presença da igreja católica, que pela interseção de alguns padres, buscou mediar alguns conflitos, especialmente em defesa dos indígenas, a fim de evitar lutas sangrentas e dizimação desse povo. Já os Puris que, em sua maioria habitavam a região serrana do atual Parque Estadual do Brigadeiro, foram dizimados.

⁷⁶ O percurso denominado “Estrada Real” foi originalmente utilizado por bandeirantes, tropeiros e aventureiros interessados em explorar as riquezas de Minas Gerais nos séculos XVII a XIX, assim como para escoar os produtos pelo litoral. O termo Estrada Real faz referência aos caminhos oficiais estabelecidos pela coroa Portuguesa durante esse período, como forma de controle de circulação de pessoas, mercadorias e pedras preciosas. Eram quatro os caminhos oficiais: Caminho Velho, Caminho Novo, Caminho Diamantino. O Caminho Novo é uma junção de caminhos que ligava Guaratinguetá (SP) ao porto de Parati (RJ) e este à cidade do Rio de Janeiro e dessa confluência seguia a rota até a região mineradora de Vila Rica (atual Ouro Preto). As dificuldades de travessia da Serra da Mantiqueira e a necessidade de um

da Zona da Mata para escoamento da mineração e a atrair contingentes de exploradores, contribuindo com o surgimento de povoados e vilas. Nesse período se intensificam os conflitos com os povos indígenas locais, deixando na região resquícios dessa luta e da cultura indígena na história oral, manifestações culturais e nos saberes populares⁷⁷.

A região da Zona da Mata mineira ocupa 6,9% da área correspondente a superfície do estado, com população de “2.029.168 habitantes, distribuída por 142 municípios, dos quais 70,23% com menos de 10.000 habitantes e baixo índice de urbanização” (NETTO e DINIZ, 2006, p. 21). Apresenta renda per capita baixa e desenvolvimento econômico muito aquém de suas potencialidades, tendo como principais atividades econômicas a pecuária e o café. Apesar de originalmente ser coberta pela mata atlântica, a atual paisagem se caracteriza pela ausência de matas, restritas a algumas elevações com manchas de florestas residuais, que foram substituídas inicialmente pelas lavouras de café e posteriormente pelas pastagens (NETTO e DINIZ, 2006).

É uma região economicamente instável e palco de evasão de atividades econômicas. Com o declínio do Ciclo do Ouro, a recuperação da atividade econômica na região ocorreu com a introdução da cafeicultura no final do século XVIII e início de XIX, cuja prosperidade impulsionou o primeiro surto de desenvolvimento industrial, principalmente no setor têxtil e metalúrgico. Posterior à crise cafeeira, em torno de 1930:

(...) a agricultura secundária adquire contornos de principal meio econômico da região, dotando-lhe de fronteiras econômicas com produção diversificada. Os anos seguintes até a década de 1960 constituíram uma fase de decadência, alternada por pequenos surtos de crescimento (BDMG, 2000, apud NETTO e DINIZ, 2006, p. 26)

A Zona da Mata é uma região essencialmente rural. A maioria dos municípios tem população inferior a 10.000 habitantes e possui, dentro do setor de serviços, pequenos

caminho mais rápido que ligasse diretamente Vila Rica ao Rio de Janeiro fez com que a Coroa Portuguesa providenciasse a construção de um Caminho Novo, rota que ficou definida em meados de 1722 e 1725. O Caminho Diamantino ligava dois polos de exploração minerária, Vila Rica e região do arraial de Tijuco, atual Diamantina, (ASSIS, 2006).

⁷⁷ A despeito dos Puris, especificamente, temos na região poucos remanescentes que preservaram aspectos de sua cultura, língua, danças e costumes. Atualmente há um movimento na região (Movimento de Ressurgência Puri), por parte de seus descendentes, para resgatar a história desse povo e apresentar o que restou de suas manifestações culturais, como é o caso da Dança dos Caboclos. Mais informações sobre a presença dessa cultura no território, ver: BARBOSA, Willer Araujo. **Cultura Puri e Educação Popular no município de Araponga, Minas Gerais: duzentos anos de solidão em defesa da vida e do meio ambiente**. 2005. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, RS, 2005.

comércios e atividade agropecuária basicamente para a sua existência. Nessa região são exceção as cidades de Juiz de Fora, Ubá e Cataguases, que apresentam taxas de urbanização acima da média da região e certa concentração de desenvolvimento econômico pela industrialização, com destaque para a siderurgia e indústria têxtil na primeira, seguida de Ubá, polo moveleiro, e Cataguases com indústria têxtil e produção de energia elétrica. Nos anos de 1990 foi significativo o número de barragens que vieram se instalar na Zona da Mata em virtude do investimento de empreendedoras na produção de energia (ZHOURI e ROTHMAN, 2008). Já a agropecuária encontra-se relativamente bem distribuída nas microrregiões da Zona da Mata.

Como afirmamos a Zona da Mata possui características rurais e, evidentemente, problemas e conflitos que envolvem o campo e mobilizam a organização camponesa, principalmente após a instalação de empreendimentos de produção de energia. No quadro a seguir, sintetizamos, de um lado, as “forças hegemônicas” que, aliadas ao modo de produção capitalista, têm gerado empreendimentos conflitantes com a população local e camponesa. De outro lado, temos as “forças contra hegemônicas”, que vêm desencadeando movimentos de resistência, debatendo outro modo de produção para a agricultura familiar e atuando em defesa do meio ambiente. A elaboração desse Quadro tem como base a pesquisa de campo realizada no ano de 2017 e 2018. Portanto trata-se de uma sistematização datada, pois instituições e sujeitos podem variar, dependendo do contexto histórico, político e econômico.

Quadro 5: Quadro de Forças da Região da Zona da Mata Mineira.

Forças hegemônicas		Forças contra hegemônicas	
Tipos de empreendimentos	Atividade/processo gerador de conflito	Movimentos Sociais, OPC e Instituições	Campos de atuação
<i>Empresas de Hidrelétricas</i> (Vale SA, Cemig, Furnas Centrais Elétricas S/A, entre outras.)	Barragens de água	<i>Igreja católica</i> (Cáritas, MEB, CEBs, CPT)	Mediação de conflitos, organização de trabalhadores e atingidos por barragens na luta por direitos.
<i>Empresas Minerárias</i> (Nexa Resources, Companhia Brasileira de Alumínio, Mineração Rio Pomba, MMX-Anglo Ferrous, Anglo Americam Brasil, Ferrous Ressources S/A, entre outras)	Barragens de contenção de resíduos industriais, mineração. Instalação de mineroduto.	<i>Movimento social/sindical</i> (MAB, MST, Sindicatos Rurais/FETAEMG, Ressurgência Puri) <i>ONGs, OPC e Eventos</i> CTA Zona da Mata, ENEP, ForEA, Trocas de Saberes ⁷⁸	Organização de trabalhadores do campo e atingidos por barragens na luta por direitos. Agroecologia, Educação Ambiental, formação profissional de agricultores
<i>Propriedades rurais</i> Latifúndios (menor incidência)	Monocultura, eucaliptocultura, agrotóxicos desmatamento	<i>Instituições públicas e/ou educacionais, Prefeituras</i> (PESB, EFAs, UFV: Programa TEIA, PACAB, Licena, ITCP-UFV, ECOA, UFJF ⁷⁹ , Prefeitura de Miradouro, LeCampo/UFGM)	Assessoria, pesquisa e extensão Agroecologia, Educação Ambiental, formação profissional (escolar, acadêmico e profissional) de agricultores e atingidos por barragem.

Fonte: elaboração da autora.

Os empreendimentos para a produção de energia e exploração de minerais constituem as principais forças hegemônicas que vêm tensionando os conflitos no campo. Não conseguimos obter dados precisos da totalidade de barragens existentes na região,

⁷⁸ **ForEA** - Fórum Regional de Educação Ambiental. **Troca de Saberes** é um evento que ocorre durante a Semana do Fazendeiro na UFV, com o objetivo de dar voz aos saberes de populações tradicionais do campo (agricultores familiares, indígenas, quilombolas, entre outros. A troca de Saberes faz um contraponto a tradicional Semana do Fazendeiro, marcadamente voltada para os empreendedores do agronegócio. Mais informações sobre a Troca de Saberes ver em: <http://www.pec.ufv.br/?noticias=troca-de-saberes-o-dialogo-entre-o-conhecimento-cientifico-e-o-popular>. Data de acesso: 23/06/2019.

⁷⁹ Quando me refiro a universidades como a UFV e UFJF, não me refiro a universidade como um todo, mas a grupos de pesquisa e extensão e/ou alguns docentes e estudantes que desenvolvem trabalhos de pesquisas e extensão com organizações camponesas, visando a contribuir com seus projetos de educação e desenvolvimento do campo, na perspectiva agroecológica. No contexto das universidades há também disputas internas, no que tange a projeto de ensino, pesquisa e extensão, assim como de concepção de sociedade, de campo e de educação.

porém a matéria divulgada pelo G1⁸⁰ permite uma noção dos números, pois apresenta uma lista constando 34 barragens com fiscalização prioritária na Zona da Mata⁸¹, no ano de 2019.

Aprofundar nessa discussão foge aos objetivos dessa pesquisa, porém cabe registrar que há certo volume de produções acadêmicas, desenvolvidas principalmente por pesquisadores envolvidos no Projeto de Assessoria às Comunidades Atingidas por Barragens (PACAB), da UFV, analisando os impactos sociais e conflitos ambientais gerados por esses empreendimentos na região.

Na Zona da Mata é forte a presença de ações sociais da Igreja Católica por meio da Cáritas e dos Movimentos Eclesiais de Base, que desde a década de 1950/60 atuam dando suporte político, organizacional e formação às populações camponesas. A Cáritas, por exemplo, utiliza diversos espaços e maneiras de realizar o processo de formação com seus agentes e população envolvida, utilizando, além de seus programas específicos, a articulação junto a pastorais sociais ou setores de universidade para realizar processos formativos⁸² (ADAMS, 2006).

Tendo em vista a grande incidência de barragens na região e os conflitos ambientais por elas causados, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) é bastante presente na região. Este vem organizando e direcionando reuniões populares na Zona da Mata e mobilizando outros movimentos, tais como Via Campesina, MST e FETAEMG, na luta a favor de comunidades alvo de impactos ambientais, não se limitando apenas ao debate sobre o impacto das barragens, mas também a outras formas de danos ambientais causados, por exemplo, por mineração, empresas poluidoras, construção de estradas, entre outros (FONSECA, OLIVEIRA e SOUSA, 2012).

No que tange a experiências de Educação do Campo e de movimentos sociais do campo destaco as Escolas Família Agrícolas e os assentamentos do MST. Essa região possui seis EFAs, sendo elas: Escola Família Agrícola Puris, em Araponga (o nome deriva de “guiráponga” em Tupi, “o pássaro martelante”); Escola Família Agrícola Paulo Freire,

⁸⁰ Mais de 30 barragens na Zona da Mata estão na lista de fiscalização priorizada. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2019/01/31/mais-de-30-barragens-na-zona-da-mata-estao-na-lista-de-fiscalizacao-priorizada.ghtml>. Data de acesso: 23/06/2019.

⁸¹ Na Zona da Mata já ocorreram dois rompimentos de barragens de hidrelétricas: em Cataguases, no ano de 2003, e em Miraf, no ano de 2007. A primeira referente a rejeitos industriais contaminando a Bacia Hidrográfica do Paraíba do Sul e a segunda contendo rejeitos de mineração com alta concentração de bauxita.

⁸² Um exemplo disso é o Curso de Pós-graduação para Assessores/as, organizado em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais e que tem por finalidade qualificar um quadro de agentes multiplicadores/as da metodologia de ação da Cáritas e das Pastorais Sociais (ADAMS, 2006).

em Acaiaca (cedro brasileiro, em Tupi), e Escola Família Agrícola de Camões, em Sem Peixe; Escola Família Agrícola Jequeri, em Jequeri; Escola Família Agrícola Serra do Brigadeiro, em Ervália; e Escola Família Agrícola Dom Luciano, em Catas Altas da Noruega. Na região há também três áreas do MST, os assentamentos Olga Benário localizado na cidade de Visconde do Rio Branco e o Denis Gonçalves, localizado na cidade de Goianá, e o acampamento Gabriel Pimenta, na cidade de Antônio Carlos.

No município de Viçosa localiza-se o Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA)⁸³, fundado em 1987 por lideranças sindicais, agricultores/as familiares e profissionais das ciências agrárias, que promovem capacitação social e desenvolvem sistemas de produção adequados à realidade da Zona da Mata para fortalecer econômica e politicamente a agricultura familiar. O CTA tem importante atuação na região, principalmente no Território da Serra do Brigadeiro, com a construção coletiva do conhecimento da agroecologia e com o desenvolvimento local visando fortalecer agricultores/as e lideranças sindicais na gestão participativa de políticas públicas⁸⁴. Pela ação do CTA diversos agricultores/as familiares e Sindicatos de Trabalhadores Rurais têm se inserido no debate da agroecologia e desenvolvido tecnologias alternativas⁸⁵ em seus processos de produção.

Ainda em Viçosa tem-se o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Licena) da Universidade Federal de Viçosa e a Escola Nacional de Energia Popular (ENEP). A ENEP está localizada na Colônia Vaz de Melo⁸⁶, em um terreno cedido pela Arquidiocese de Mariana. Foi criada em 2015 com o intuito de construir um espaço de formação política dentro dos preceitos da Educação Popular, promovendo cursos de formação política e fé (Teologia Política), de agroecologia, de Energia Popular entre

⁸³ Para conhecer mais a história do CTA na Zona da Mata e suas ações, ver em: <https://ctazm.org.br/>. Data de acesso: 23/06/2018.

⁸⁴ Fonte: <https://ctazm.org.br/pagina-historico>. Data de acesso: 28/03/2019.

⁸⁵ O termo “tecnologias alternativas” sugere o desenvolvimento de técnicas e metodologias que não se insere ao modelo convencional do agronegócio. Portanto, o CTA busca colaborar no desenvolvimento de implantação de modelos agrícolas, adequados às condições sócio-culturais, econômicas e ecológicas dos agricultores/as da região da Zona da Mata de Minas Gerais.

⁸⁶ Trata-se de um terreno de 23 hectares de uma antiga colônia alemã iniciada depois da 1ª Guerra Mundial. Ao longo do século XX o terreno foi usado para diversas finalidades, como terra do Estado, inclusive como Escola de Formação de Professores rurais. No final dos anos 1980 o terreno foi doado para a Fundação Marianense de Educação, órgão da Arquidiocese de Mariana, que organizou uma Escola Família Agrícola – EFA, que posteriormente foi transferida para outro município. Fonte: <http://www.mabnacional.org.br/noticia/em-mg-mutir-trabalho-faz-avan-ar-constru-da-escola-nacional-energia-popular>. Data de acesso: 28/03/2019.

outros, que visam o desenvolvimento de tecnologias sociais e alternativas populares para produção de energia e alimentos saudáveis⁸⁷.

Destaco esses movimentos sociais, organizações e instituições pela interlocução que possuem com o debate da agricultura familiar camponesa (agroecologia) e da questão ambiental (resistência às barragens) e educacional (Educação do Campo). Sabemos que outros sujeitos e experiências podem estar atuando na região, porém esse mapeamento possui uma complexidade e sua realização extrapola os objetivos dessa pesquisa.

As primeiras lutas de resistência da região vêm dos indígenas, expressando força, coragem e autopreservação. Restam na Zona da Mata resíduos dessas lutas, nas memórias e marcas desse território, que podem, como fagulhas, reacender das cinzas por meio da luta pela preservação das matas residuais, das águas e da vida dos habitantes locais, encurralados pelas barragens das hidrelétricas e das mineradoras. Retornemos as palavras do Sr. Fizim, na epígrafe desse item: *sempre estivemos aqui, somos nós quem protegemos essas matas, nós somos os Puri*.

4.2.1 Município de Miradouro/MG e o Território da Serra do Brigadeiro

No Município de Miradouro realizei entrevistas com Maria da Silva e Aniele, e observações na Escola Municipal de Santa Bárbara, localizada na comunidade de Santa Bárbara. Foi por meio das entrevistas que percebi o potencial que teria o aprofundamento da pesquisa com a prática social de uma egressa ali atuando, no caso, Aniele, que trabalhava como professora de língua portuguesa e literatura nas séries finais do ensino fundamental da referida escola. As observações não se limitaram apenas a sala de aula de Aniele, pois também busquei conhecer o funcionamento e contexto da escola, por isso acompanhei e ouvi as muitas histórias da diretora, funcionários e moradores da Santa Bárbara sobre a história do município, da comunidade, e dos projetos desenvolvidos pela escola, a fim de apreender os processos de trabalho que caracterizam a localidade e as relações sociais existentes. Compreender a dinâmica do trabalho local, em sua totalidade e contradição, foi fundamental para identificar elementos que mobilizam as lutas sociais desse município.

Miradouro localiza-se à margem da BR 116, na microrregião de Muriaé/MG, na Zona da Mata Mineira, com população de 10.799 habitantes, conforme dado do IBGE de

⁸⁷ A ENEP está em processo de construção e o espaço em que ocorre os encontros de formação foi levantado por meio de mutirões organizados pelo MAB, pastorais sociais, jovens e outros grupos populares.

2016. É um município definido como rural, pois aproximadamente 50% da população reside no campo, e a economia gira em torno da agricultura, com predominância para a agricultura familiar, que produz café e milho em destaque, mas também feijão, arroz e cana, além de gado leiteiro (FARIA, 2015). De acordo com Silva (2012), as propriedades rurais do município se classificam como de pequeno e médio porte.

A cidade localiza-se ao entorno da Serra dos Arrepiados, hoje Parque Estadual da Serra do Brigadeiro (PESB), território originalmente habitado pelos índios Puris, que ali se adaptaram fugindo da perseguição dos bandeirantes portugueses no litoral do Espírito Santo e Rio de Janeiro. A cultura Puri deixou vestígios de seus costumes, memória e dança no território da Serra do Brigadeiro⁸⁸, que atualmente é resgatado pelos movimentos culturais.

Cidade pequena, com IDH médio, considerado acima da média para a região, natureza exuberante, povo acolhedor e uma economia marcadamente vinculada a produção camponesa, em especial, com a cultura do café e da agropecuária. Durante a pesquisa foi possível verificar o protagonismo dos movimentos sociais camponeses, como: Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Comissão Pastoral da Terra, Comunidades Eclesiais de Base e Organizações Não Governamentais (ONGs), CTA, por exemplo.

O Sindicato foi fundado em 1986 e atualmente tem, aproximadamente, 3.494 associados⁸⁹. Possui forte organização e mobilização no município, conforme relatou uma representante de sua diretoria geral e integrante da Cooperativa “Comadres do Café” durante entrevista na pesquisa de campo. Em nossas conversas a sindicalista relatou a importância do sindicato na luta por direitos dos trabalhadores rurais de Miradouro, cuja maioria trabalhava nas fazendas de café e de agropecuária, e os conflitos que inicialmente gerou com os proprietários de terras, em virtude do seu posicionamento em prol dos direitos dos trabalhadores, que levou seu primeiro presidente a fugir da cidade devido a

⁸⁸ Serra dos Arrepiados foi um nome dado ao território em referência aos Puris, que ali chegaram fugindo dos portugueses e ficaram encurralados na região serrana por outras tribos indígenas “mais selvagens”, dominantes no Vale do Rio Doce. As serras e a mata fechada deram a eles condições de sobrevivência por mais tempo. Porém com a chegada de bandeirantes no final do século XVII e XVIII e a consequente descoberta de ouro na região levou ao extermínio dos Puris, deixando poucos remanescentes que preservaram sua cultura, língua, danças e costumes, que hoje são resgatadas e apresentadas em manifestações culturais, como é o caso da Dança dos Caboclos. Mais informações sobre a presença dessa cultura no território, ver: BARBOSA, Willer Araujo. **Cultura Puri e Educação Popular no município de Araponga, Minas Gerais: duzentos anos de solidão em defesa da vida e do meio ambiente**. 2005. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, RS, 2005.

⁸⁹ Fonte de dados: <http://jornalimprensaregional.com/sindicato-dos-trabalhadores-rurais-de-miradouro-comemora-30-anos/>. Data de acesso: 29/03/2019.

ameaças de morte. A origem do sindicato veio da organização dos próprios trabalhadores e também está vinculada a atuação da CEB na região, conforme relato da sindicalista:

(...) mas aí entrou a igreja católica, que tem os trabalhos das CEBs. Então foi através do trabalho das CEBs é que a gente foi descobrindo, na bíblia e nos estudos do material do roteiro, que a gente continua até hoje com os grupos de reflexão... aí é que foi ensinando mesmo que a gente tinha direito, que a gente podia se organizar, então foi a partir daí, e foi nesse pensamento né, o sindicato ele foi surgindo. Foi principalmente do trabalho das CEBs (...)

A igreja ajudou muito e continua ajudando muito ainda, **porque se a igreja não falar para gente, não gritar... a voz da gente é muito pequena, então ela ajuda demais da conta**⁹⁰. Aí tem muita gente que fica falando que a igreja fica falando de política, mas ela é que ajuda as pessoas a descobrir e entender melhor o que que é política... é através do trabalho das igrejas. (Sindicalista do STR, 2018, p. 6 e 8)

O trabalho das pastorais da Igreja Católica, aliadas ao ideário da Teologia da Libertação, na segunda metade do século XX, com operários, índios e trabalhadores rurais, contribuiu para qualificar e organizar a luta política de trabalhadores subalternos no Brasil. A Igreja, ao atuar com trabalhadores camponeses pobres, incide sobre pedras angulares da estrutura social, afetando interesses sociais hegemônicos, quando o trabalho de promoção da justiça entre camponeses afeta a estrutura fundiária, base do sistema econômico e político brasileiro, ocasionando certo confronto entre Igreja e Estado (MARTINS, 1994). Em Miradouro essa atuação política da Igreja está presente na história da organização dos trabalhadores e continua a se mostrar presente, conforme identificado na pesquisa de campo.

A organização política dos trabalhadores do campo, seja no sindicato, na Igreja ou em ONGs, é indício do contexto fértil para o debate pioneiro de uma política pública de Educação do Campo no município, logo no início dos anos 2000.

Nas gestões municipais de (2004-2008 e 2008-2012⁹¹), seguindo as orientações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, foi implementada uma política de educação e de escola baseada nos princípios da Educação do Campo com ampliação séries/anos escolares nos povoados e a disponibilização de vários projetos de formação continuada de professores. De acordo com a pesquisa de

⁹⁰ Grifo nosso.

⁹¹ Nessas gestões, o prefeito eleito foi o médico Wagner Figueiredo Dutra, partido PMDB, coligação: Movimento Popular Miradourense (PSDB / PMDB / PT).

Ribeiro (2012), o município se beneficiou de acontecimentos que, durante a implementação da política municipal, indicavam uma confluência de interesses e ações favoráveis para a Educação do Campo. Conforme a autora:

Afinada com a Política Nacional implementada no governo Lula, a afirmação da diversidade no município é também uma estratégia, de não apenas colocar a cidade em evidência, como também de acessar mais recursos para a execução das políticas municipais (RIBEIRO, 2012, p. 118).

Em 2005, a secretária de educação do município, liderança sindical do movimento dos trabalhadores rurais, participou de um seminário estadual sobre Educação do Campo em Belo Horizonte - MG. A partir desse evento, em conjunto com os/as professores/as de Miradouro, da Universidade Federal de Viçosa e de Minas Gerais, de lideranças do Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STR), da CPT, das ONGs, dentre outras associações, foi organizado um seminário sobre a temática no município. Com isso, as discussões sobre os princípios da Educação do Campo ganharam força, incentivando e viabilizando a formação inicial e continuada para os docentes, promovendo reformas na infraestrutura das escolas e das estradas, investindo em projetos que valorizam a cultura camponesa. Em 2009, a Câmara Municipal aprovou as Diretrizes Municipais, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Educação Básica do Campo (Lei 1.241/2009), (ANEXO 3), (FARIA, 2015).

Ribeiro (2012) destaca a iniciativa do município, nesta gestão, para a promoção de ações na infraestrutura, na agricultura, na cultura e outras áreas visando ao desenvolvimento rural como, por exemplo, o “Programa Projeto Ouro Branco⁹²” (Lei nº 1284/2010), de infraestrutura de apoio à produção leiteira, o “Programa Projeto Ouro Verde⁹³”, de infraestrutura e apoio à produção cafeeira, ambos no âmbito da secretaria de agricultura. Os dois projetos afirmam desenvolver suas ações baseadas nos princípios do Desenvolvimento Rural Sustentável, priorizando a agricultura familiar, e exigem como critérios para participação dos/as agricultores/as a manutenção de seus filhos, em idade

⁹² O Programa Projeto Ouro Branco tornou-se Lei Municipal em 2010, o que garantiu a permanência de suas ações nas gestões posteriores no município. Link da legislação: <http://camaramiradouro.mg.gov.br/site/wp-content/uploads/2010/07/lei-1284.pdf>. Data de acesso: 24/06/2019.

O referido Projeto também conferiu ao Prefeito Wagner Figueiredo Dutra, em 2010, o Prêmio de Prefeito Empreendedor, no Destaque Temático: Promoção do Desenvolvimento Rural – Projeto “Ouro Branco” na 7ª Edição do Prêmio Prefeito Empreendedor do SEBRAE-MG.

⁹³ O “Programa Projeto Ouro Verde” também se tornou Lei Municipal, em 2011. Link da legislação: <http://camaramiradouro.mg.gov.br/site/wp-content/uploads/2013/06/lei-1316-2011.pdf>. Data de acesso: 24/06/2019.

escolar, matriculados nas escolas, com frequência mínima de 75%, e com a vacinação em dia. Esses projetos se desenvolveram em interseção com as ações das escolas, que promoviam estudos e visitas nas propriedades rurais, conforme identifiquei na pesquisa de campo.

Desde então, o município tem estimulado projetos e empreendimentos em prol da agricultura familiar e da cultura camponesa, como a realização de feiras aos domingos, compra de produtos da agricultura familiar para a merenda escolar⁹⁴, apoio e promoção de festividades culturais, como exposição agropecuária e da agricultura familiar, e de projetos vinculados à preservação da cultura e patrimônio local, como é o caso do projeto Flocos de Luz⁹⁵, desenvolvido pela secretaria de cultura e turismo em parceria com a secretaria de educação, que promove trabalhos educativos de resgate ao patrimônio histórico miradourense.

A localização de Miradouro, próxima ao Parque Estadual da Serra do Brigadeiro (PESB), também insere o município no debate e desenvolvimento de ações visando a preservação e cuidado com o meio ambiente, envolvendo a prefeitura, movimentos sociais, ONGs e instituições do estado, como o Instituto Estadual de Florestas (IEF), no desenvolvimento de projetos e eventos. Situa-se no município a Casa da Cultura Serra do Brigadeiro, com informações sobre cultura, turismo, esporte e outros, e um ponto de acesso ao Parque, na comunidade de Santa Cruz de Monte Alverne. Em 2017, o município sediou a 25ª edição do ForEA (Fórum Regional de Educação Ambiental), juntamente com a 2ª edição do ForEA Mirim. O evento é um dos instrumentos de ação da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental da Zona da Mata mineira (CIEA/MG/ZM)⁹⁶ com objetivo de desenvolver e aplicar a Política Nacional de Educação Ambiental na região, fomentando a criação de uma gestão compartilhada entre os atores sociais envolvidos na iniciativa. Esse evento mobilizou várias instâncias na cidade, inclusive a rede municipal de educação, que assumiu compromissos de desenvolver atividades e

⁹⁴ Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, do Programa Nacional de Alimentação Escolar.

⁹⁵ O projeto é desenvolvido com alunos das comunidades locais com o objetivo de resgatar algum patrimônio histórico miradourense para que não se perca a história e ainda reafirmar a cultura e identidade local. Fonte: <http://miradouronoticias.com/web/2017/07/miradouro-mg-3-parte-do-projeto-focos-de-luz-realizado-pela-secretaria-municipal-da-cultura-e-turismo/>. Data de acesso: 29/03/2019.

⁹⁶ O evento ofereceu palestras, oficinas e debates a gestores, lideranças sindicais, produtores rurais, alunos e professores. Ao longo do evento foi elaborado um plano de prioridades em educação ambiental que deveriam ser reforçadas e implementadas nos municípios envolvidos. Fonte: <https://www.portalmiradouro.com.br/noticias/educacao/214250>. Data de acesso: 29/03/2019.

ações no currículo escolar em função da participação nesse evento, os quais foi possível identificar em uma das escolas na pesquisa de campo.

Todavia, o agravante que vem intensificando a preocupação com questões ambientais no município é o plano de expansão de exploração de minério, principalmente a bauxita, de distintas empresas minerárias. Miradouro está localizado em uma região em que já existe algumas empresas instaladas, porém ainda não iniciaram a exploração na cidade⁹⁷. Segundo Silva (2012), existem no município 35 requerimentos para exploração de minério registrados no Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM) e a maioria deles envolve área superior a 900 ha, enquanto 50% das propriedades rurais possuem tamanho médio de 10 a 15 ha. Portanto, cada processo poderá afetar dezenas de propriedades.

De acordo com Silva (2012), enquanto a instalação do PESB buscou criar um território para a conservação das riquezas naturais, a mineração tem se aproximado em busca de um território econômico industrial. Tratam-se de propostas com concepções distintas e que desencadeiam um potencial de conflito na apropriação simbólica dos territórios. Ao final da década de 1990 e início dos anos 2000, tem se intensificado na região os debates acerca da possível exploração de minério, envolvendo diversos atores e entidades⁹⁸, com vistas a esclarecer e analisar os prováveis impactos junto aos moradores passíveis de serem atingidos pela mineração.

Por fim, Miradouro situa-se num recorte espacial da Zona da Mata mineira em que coexistem distintas territorialidades em disputa: de um lado, iniciativas relacionadas à instituição do PESB, que visam demarcar um território pautado na conservação das riquezas naturais; e, de outro, empresas mineradoras, que “flertam” ampliarem a exploração na região, objetivando um território econômico industrial.

4.3 Região do Vale do Rio Doce

⁹⁷ Dentre as empresas apresentando requerimento está a Companhia Brasileira de Alumínio (CBA) que pretende expandir suas atividades para outros municípios ao entorno da Serra de Brigadeiro, tendo em vista que os municípios em que já iniciaram suas atividades na região tem previsão de esgotamento dos recursos minerários por volta das décadas de 2020/2030, o que tem conduzido a empresa a tentar expandir sua exploração. Caso a exploração do minério se inicie em Miradouro, as principais comunidades afetadas são: Monte Alverne, Alegre, Serrania e Pedra Cheirosa (SILVA, 2012).

⁹⁸ Silva (2012, p. 109) registra em seu trabalho o envolvimento das seguintes entidades e atores: CPT, agricultores/as familiares, STRs, mandatos políticos, CEBs, Comissão dos Atingidos por Mineração da Zona da Mata Mineira; Associação Amigos de Iracambi, Centro de Estudo Integração Formação e Assessoria Rural da Zona da Mata (CEIFAR-ZM), CTA-ZA, Associação dos Pequenos Agricultores de Miradouro.

Verdadeira boca de funil para quem demanda o mar pelo porto de Vitória vindo do quadrilátero ferrífero. Desfruta também da mesma situação para quem vai em busca da Guanabara ou São Paulo, partindo do Nordeste ou dos Gerais. No sentido leste-oeste estão os trilhos da 'Vitória a Minas [...]'. No outro sentido, norte-sul, está a Rio-Bahia inteiramente asfaltada e também cortando ao meio toda a região. Ambas se cruzam exatamente em Governador Valadares que é a metrópole do Rio Doce.

(Carlos Olavo da Cunha Pereira em *Nas Terras do Rio Sem dono*, 1980, p. 11)

Na região Vale do Rio Doce encontra-se o testemunho de luta e resistência de trabalhadores rurais pela terra, que marca a história da região desde meados do século XX. Parte dessa luta é retratada pelo jornalista Carlos Olavo da Cunha Pereira na obra literária *Nas Terras do Rio Sem dono*, que nos limites entre ficção e realidade relata a realidade histórica e social que marcou a origem, organização e conflitos travados entre, de um lado, trabalhadores rurais e posseiros e, de outro, grandes fazendeiros da região, no período de 1950 a 1964. Ao longo desse item utilizo alguns trechos dessa obra literária, em que percebo a presença das categorias teóricas dessa pesquisa.

Na época Governador Valadares foi o polo desses conflitos, por ser a maior e mais importante cidade da região. O município possui localização estratégica, tal como retrata Pereira (1980) em epígrafe, e sua origem e crescimento esteve atrelado aos grandes projetos de desenvolvimento para região no século XX, com destaque para a construção da ferrovia Vitória a Minas, nos fins de 1890, à exploração de minérios e à construção da BR 116 (Rio-Bahia) no final dos anos de 1930.

A região Vale do Rio Doce está localizada no leste de Minas Gerais numa área de 41,8 mil km², composta por 102 municípios, com população estimada de mais de 1,6 milhões de habitantes, segundo dados do IBGE de 2010. As cidades mais populosas da região são: Governador Valadares com 263.594 habitantes, Ipatinga com 239.177 e Coronel Fabriciano com 103.797 habitantes.

Atualmente a região apresenta grande contraste interno, com duas áreas bem distintas: uma industrializada, com elevado índice de crescimento e a outra estagnada. A primeira corresponde a Região Metropolitana do Vale do Aço⁹⁹ e ao município de Governador Valadares, que obtiveram grande crescimento nas décadas de 1950, 60 e 70,

⁹⁹Formada pelos municípios de Ipatinga, Santana do Paraíso, Coronel Fabriciano e Timóteo.

em virtude da instalação de empresas siderúrgicas¹⁰⁰, em especial na microrregião do Vale do Aço. Já as áreas consideradas estagnadas estão baseadas em baixa produtividade e monocultura de eucalipto, com graves impactos ambientais.

No quadro a seguir apresento as “forças” atuantes na região.

Quadro 6: Quadro de Forças da Região do Vale do Rio Doce.

Forças hegemônicas		Forças contra hegemônicas	
Tipos de empreendimentos	Atividades e/ou processo gerador de conflito	Movimentos Sociais, OPC e Instituições	Campos de atuação
<i>Propriedades rurais</i> Latifúndios	Monocultura; eucaliptocultura; agrotóxicos; Desmatamento.	<i>Movimento social/sindical</i> (MAB, Via Campesina, MST, Sindicatos Rurais/FETAEMG, MPA, MMC)	Questão agrária – luta pela terra; Organização de trabalhadores do campo na luta por direitos; Agroecologia, meio ambiente.
<i>Empresas Minerárias</i> (Vale SA, Arcelor Mittal, entre outras.)	Barragens de contenção de resíduos industriais, mineração.	<i>Igreja católica</i> (Caritas, MEB, CEBs, CPT, CIMI)	Questão agrária – luta pela terra; Organização de trabalhadores do campo na luta por direitos; defesa do território indígena.
<i>Empresas de Hidrelétricas</i> (Vale SA, Cemig, entre outras)	Barragens de água	<i>Instituições públicas</i> (IEF, IBAMA, FUNAI) ¹⁰¹	Monitoramento de impactos ambientais; Defesa do território indígena.

Fonte: elaboração da autora.

Retomar fatos que marcaram a história e desenvolvimento da região a partir do século XX é fundamental para compreender a atual dinâmica territorial e socioeconômica do Vale do Rio Doce, um dos territórios em que realizei a pesquisa de campo. Ao buscar fontes sobre sua história, identifiquei três temporalidades distintas, mas complementares: *o tempo de despertar e resistir; o tempo de recuo e espera; e o tempo de retomar a luta*. Martins (1993, p. 36) afirma que ao estudar movimentos sociais devemos considerar a dimensão relativa do tempo. O nosso tempo não tem nada a ver com o tempo “deles”. “O tempo da luta é outro”. Por isso é necessário olhar para a história a fim de identificar as raízes de um movimento.

¹⁰⁰ Destacam-se as empresas: Cenibra, Usinec, Usiminas e Acesita.

¹⁰¹ Conforme destaquei na Nota de Rodapé 79, essas instituições públicas não se caracterizam, em sua natureza, como “contra hegemônicas”, pois, por estarem aliadas ao Estado, seu direcionamento e ação social vai depender do tipo de direção política desse Estado. Alguns setores, grupos ou pessoas dessas instituições, em algum momento, podem desenvolver ações que contribuam com as pautas dos movimentos sociais e sindicais, porém depende do contexto e momento político pelo qual passam. A inserção dessas instituições no lado Contra Hegemônico do Quadro se deve a essa possibilidade.

Faço essa breve apresentação em diálogo com trechos da obra *Nas Terras do Rio Sem dono*, de Carlos Olavo Pereira (1980).

O Tempo de Despertar e resistir: os homens e a terra¹⁰²

A construção da Estrada de Ferro Vitória a Minas no final de 1890 impulsionou a chegada dos primeiros posseiros - “toda uma legião de escorraçados do latifúndio e de tangidos pela seca do Nordeste dramático” (PEREIRA, 1980, p. 3) - e de pecuaristas ocupando terras devolutas, assim como dos primeiros comerciantes ao entorno da atual cidade de Governador Valadares. No decorrer dos anos continuou a entrada de imigrantes, principalmente do Nordeste, intensificando-se a partir da abertura da BR 116 (Rio-Bahia), construída no período de 1936-1942. A pesquisa de Moraes (2013) destaca que a abertura da rodovia atraiu investidores e fazendeiros visando introduzir a pecuária extensiva, apropriando-se das terras, muitos por meio da grilagem, e expulsando os posseiros que nelas habitavam. Esses fazendeiros introduziram o latifúndio, até então desconhecido na região, pois até 1930 as propriedades eram essencialmente pequenas de 5 a 10 alqueires, no máximo (SIMAN, 2008, *apud* MORAES, 2013).

Em 1936, a siderúrgica Belgo Mineira (atual Arcelor Mittal Aços Longos) se instala na região comprando terras com o objetivo de produzir carvão vegetal. Em 1942 é criada a Companhia Vale do Rio Doce¹⁰³, com a finalidade de explorar minério. O Vale do Rio Doce tinha “as matas ricas em madeira de lei; da terra de fertilidade extraordinária, o subsolo é faustoso em mica, berilo, pedras coradas” (PEREIRA, 1980, p. 10), características estas que justificaram os interesses em desenvolver a região para se constituir num polo de produção de alimentos, de abastecimento da siderurgia (com carvão vegetal) e de exploração de minério.

As obras realizadas na região e a instalação de empresas de mineração e siderurgia repercutiram na valorização daquelas terras que passaram a ser alvo de especuladores com a intenção de legalização das terras, não com o fim de produzir, mas de garantir a venda. Moraes (2013, p. 43) parafraseando Castaldi (2008) afirma que “a partir de 1940 com a abertura da BR que aparecem os primeiros indícios da propriedade privada na

¹⁰² “os homens e a terra” é o título da primeira sessão do livro *Nas terras do rio sem dono*.

¹⁰³ Implementada a partir da assinatura do Acordo de Washington, de 1942, entre Brasil e Estados Unidos, versando sobre o apoio a 2ª Guerra Mundial. Para garantir a participação do Brasil na Guerra, os EUA e o Reino Unido facilitaram a nacionalização e a criação da Companhia.

região e com ela iniciou a expropriação, pois os posseiros e pequenos sitiantes se viram obrigados a vender suas terras aos vizinhos mais fortes”.

Espíndola (2015, p. 194) comenta que a ação do Estado e os grandes investimentos privados e estatais introduziram a região na lógica do capital, “ao submetê-la à dinâmica territorial informada pelos processos sociais mais amplos: de um lado a industrialização brasileira e, de outro, a permanência da elite política mineira no cenário político nacional”. As mudanças estruturais vieram com a substituição da agricultura familiar pela fazenda, o regime de posse pela propriedade privada da terra e do posseiro pelo trabalhador rural.

*A luta pela terra*¹⁰⁴

A terra dos posseiros de Deus

Esta terra é desmedida
e devia ser comum,
Devia ser repartida
um toco pra cada um,
mode morar sossegado.
Eu já tenho imaginado
Que a baixa, o sertão e a serra,
Devia sê coisa nossa;
Quem não trabalha na roça,
Que diabo é que quer com a terra?
(Patativa do Assaré)

As décadas de 1940 e 1950 trouxeram grandes mudanças em um curto período de tempo e fizeram do Vale do Rio Doce a nova fronteira¹⁰⁵ agrícola do estado de Minas Gerais, local de convergência de interesses e *locus* de conflito por excelência. As terras “passaram das mãos dos posseiros para as mãos dos latifundiários, aqueles em muitas situações não abriram mão delas de *bom grado*, o que levou a conflitos e formas de resistência de diversos tipos” (MORAES, 2013, p. 44).

Os posseiros expulsos de suas terras tiveram como alternativa se transformarem em assalariados rurais, meeiros, parceiros, etc., ou se integrarem a mão de obra desempregada nas cidades, especialmente em Governador Valadares. Todavia, esses

¹⁰⁴ Título da segunda sessão do livro *Nas terras do rio sem dono*.

¹⁰⁵ Espíndola (2015, p. 164) define fronteira como “processo de apropriação a natureza, isto é, o uso da territorialidade como forma de controle da área para se determinar o acesso diferenciado às pessoas (força de trabalho) e às coisas (recursos)”. Citando Martins (1991), a concepção de frente pioneira traz a ideia de novo, nova sociabilidade em uma região de fronteira, fundada no mercado, que convida ou induz a modernização, à formulação de novas concepções de vida, à mudança social.

trabalhadores expropriados e expulsos de suas terras buscaram diversas formas de resistência como a recusa em deixar suas glebas (posses), a busca de amparo na lei ou a denúncia nos meios de comunicação da violência que vinham sofrendo.

Revolução e contrarrevolução¹⁰⁶

As formas de organização e resistência iniciam-se com a primeira manifestação realizada em 1955, em Governador Valadares, com participação do Sindicato Rural¹⁰⁷, Associações de Trabalhadores Rurais da Região, o jornalista Carlos Olavo e o Dr. Caio Monteiro de Barros¹⁰⁸. O jornal *O Combate*¹⁰⁹ mantinha os conflitos por terra do Vale do Rio Doce na mídia, o que contribuiu para que em 1957 as denúncias de grilagem da região chegassem à Assembleia Legislativa. Com isso, o Secretário de Agricultura, Álvaro Marcílio, foi convocado a prestar esclarecimentos.

Como descreve Pereira (1980, p. 72) com essa nova realidade “começara mais um dos episódios da implacável luta pela terra. De um lado o grileiro, seus jagunços e advogados [...]. Do outro lado desta vez, o posseiro não estava só”.

Os conflitos e a organização dos trabalhadores se intensificam no final dos anos de 1950 e início de 1960 com: a criação de diversos sindicatos na região; as recorrentes denúncias de violência no campo pelos jornais; a chegada do Partido Comunista Brasileiro (PCB) contribuindo na articulação dos trabalhadores rurais em Governador Valadares; a proposta das Reformas de Base¹¹⁰, do governo de João Goulart, e o discurso pregado pela Superintendência de Política da Reforma Agrária (SUPRA)¹¹¹, que

¹⁰⁶ Título da terceira sessão do livro *Nas terras do rio sem dono*.

¹⁰⁷ Fundado em 1953, esse sindicato desapareceu em 1958 (MORAES, 2013).

¹⁰⁸ Os grandes representantes da resistência dos trabalhadores rurais do Vale do Rio Doce foram: Olímpio Malaquias juntamente com o Dr. Caio Monteiro de Barros e o jornalista Carlos Olavo da Cunha Pereira. Olímpio Malaquias foi presidente da Associação Rural de Pedra Corrida, foi membro do Sindicato Rural de Governador Valadares e representava os carvoeiros da empresa siderúrgica Belgo Mineira. Dr. Caio Monteiro de Barros era advogado que atuou na defesa de várias causas a favor de posseiros. Carlos Olavo da Cunha Pereira pertencia a uma família de políticos, pai e irmão foram deputados federais em Minas Gerais pela UDN (União Democrática Nacional). Na década de 1940 ingressou nos quadros do PCB e passou a trabalhar como jornalista (MORAES, 2013).

¹⁰⁹ Jornal o qual fazia parte Carlos Olavo Pereira.

¹¹⁰ As Reformas de Base, proposta pelo governo de João Goulart, objetivou promover alterações nas estruturas econômicas, sociais e políticas que permitissem a superação do subdesenvolvimento e permitissem uma diminuição das desigualdades sociais no Brasil. Tratava-se de um conjunto de iniciativas para reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária. Dentre essas, o carro-cheve era a reforma agrária, que visava eliminar os conflitos pela posse da terra e garantir o acesso à propriedade de milhões de trabalhadores rurais. Fonte: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As_reformas_de_base. Data de acesso: 10/10/2019.

¹¹¹ A Superintendência da Política Agrária (SUPRA) foi um órgão criado em 11 de outubro de 1962 pela Lei Delegada nº 11 e regulamentada pelo Decreto nº 1.878-A, de 21 de dezembro de 1962, que tinha como

chegaram no Vale do Rio Doce alimentando a esperança de ex-posseiros e trabalhadores rurais em adquirirem suas terras. Nesse período o sindicato dos Trabalhadores na Lavoura de Governador Valadares passa a reivindicar a posse da Fazenda de Criação do Ministério da Agricultura¹¹². Em janeiro de 1964 o caso é discutido numa reunião realizada em Belo Horizonte por representantes da SUPRA, do PCB, da Comissão Nacional de Sindicalização Rural (CONSIR), da Ação Popular (AP), sindicalistas urbanos e líderes sindicalistas rurais.

A efervescência da mobilização dos trabalhadores e a reunião realizada em Belo Horizonte revoltou os grandes fazendeiros, que voltaram para a cidade para lutar contra a *invasão de terras e o comunismo*. A possível desapropriação da fazenda do Ministério e a aprovação do Decreto da SUPRA causou pânico nos latifundiários que se organizaram ora pressionando autoridades, ora se armando para impedir e intimidar trabalhadores que ousassem *invadir* suas terras. Todavia a desapropriação da fazenda caminhava para benefício da Reforma Agrária. A cidade começou a se tornar um verdadeiro “barril de pólvora”.

No dia 31 de março de 1964 estava previsto a assinatura do decreto de colonização da fazenda e a realização do comício comemorativo pelo Sindicato. Porém no dia anterior, 30 de março de 1964, os fazendeiros organizados atacaram a casa (e sede do sindicato) de Chicão¹¹³, presidente do sindicato, com balas e bombas transformando a cidade em um

finalidade: “ colaborar na formulação da política agrária do país; planejar, executar e fazer executar, nos termos da legislação específica, a reforma agrária; promover a desapropriação de terras por interesse social, objetivando a justa distribuição da propriedade rural e condicionando seu uso ao bem-estar social, e prestar serviços de extensão rural e de assistência técnica aos trabalhadores rurais”. A criação desse órgão vinculou-se ao crescimento da organização política dos trabalhadores rurais, reivindicando não só reforma agrária como ampliação dos direitos trabalhistas para trabalhadores do campo (MEDEIROS e ARAÚJO, S/D. Fonte: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/superintendencia-da-politica-agraria-supra>. Data de acesso: 03/04/2019). Em 1964, o presidente João Goulart estava na iminência da publicação de um Decreto da SUPRA visando a desapropriação de áreas acima de 500 hectares às margens de rodovias e ferrovias federais.

¹¹² A Fazenda do Ministério foi uma colônia agrícola criada pelo Decreto-Lei nº 3.069, de 14 de fevereiro de 1941, pelo Ministério da Agricultura no governo de Getúlio Vargas. O projeto inicial previa que nesse local funcionasse um centro de pesquisa agropecuária e de treinamento para uso de novas tecnologias. Com o passar do tempo a fazenda se tornou um local de empréstimo de maquinário agrícola para os proprietários fundiários da região.

¹¹³ Francisco Raimundo da Paixão, conhecido como Chicão, foi presidente do referido sindicato e uma das principais lideranças do movimento dos trabalhadores rurais de Governador Valadares. Nasceu em 1931, no interior do Norte de Minas, filho de trabalhadores rurais e sapateiro por ofício. Era conhecido em Governador Valadares como um dos fundadores do Sindicato dos Sapateiros. Chicão foi filiado ao PCB, porém fazia uma leitura de sindicalização rural que divergia do partido. Para o partido o sindicato deveria lutar pela extensão do direito trabalhista no campo, já Chicão o via como possibilidade de retorno às terras que lhes foram tiradas por meio da Reforma Agrária, posição essa comum no movimento das Ligas Camponesas. O partido, mesmo discordando dessa posição, procurou apoiar a luta. Em 30 de março de 1964 a casa de Chicão e sede do sindicato foi atacada pelas milícias de fazendeiros. Este foi preso pela polícia, o que lhe permitiu sair com vida do cerco que lhe fizeram (MORAES, 2013).

verdadeiro campo de guerra. Dado o Golpe Militar no dia 31 de março de 1964, as agitações na cidade continuaram, porém com perseguições e prisões de populares envolvidos com a atuação do movimento dos trabalhadores rurais. Quem dava as ordens eram as milícias dos fazendeiros, que praticavam todo o tipo de arbitrariedade e violência, com a certeza da impunidade por estarem agindo em nome da “revolução” (MORAES, 2013).

O tempo de recuo e espera

“Aqui chega ao fim o nosso testemunho. Fica e continua o do povo. E a memória do povo é do tamanho do mundo” (PEREIRA, 1980, p. 177). Essa frase é o desfecho da obra *Nas terras do rio sem dono* depois de relatar o emblemático dia 31 de março de 1964 em Governador Valadares. O desfecho das agitações e da luta pela Reforma Agrária não foi favorável aos trabalhadores rurais, mas também não foi esquecida, apenas tiveram que adormecer por longos anos.

O Golpe de 1964, a violência e a repressão em cima do movimento dos trabalhadores rurais dissiparam a organização destes e sufocou a capacidade de mobilização de várias lideranças, seja pela prisão, como foi o caso de Chicão, ou pelo exílio, caso de Carlos Olavo Pereira, ou até mesmo pela morte, caso do conhecido farmacêutico na cidade Otávio Soares e seu filho Augusto Soares, taxados de comunistas, e que foram vítimas de um atentado organizado por milicianos dos fazendeiros. Apesar desta acusação, a pesquisa de Moraes (2013) não encontrou evidências que eles eram realmente comunistas.

Durante o período do Regime Militar, a pauta da reforma agrária recua nas reivindicações de trabalhadores rurais e das organizações sindicais. Sobre a atuação destes, Borges (2004) lembra da importante ação da Contag, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, criada em 1963, que no período do Regime Militar exerceu papel de mediadora entre sindicalizados e o Estado, ainda que de forma assistencialista e impingida pela ditadura, mas garantindo a sobrevivência dos sindicatos¹¹⁴. Ao final dos anos de 1970 e ao longo dos anos 80 essa entidade passa a assumir um perfil mais incisivo, funcionando como um canal de denúncias de violência no campo e de luta por direitos dos trabalhadores rurais.

¹¹⁴ É importante ressaltar que nem toda a Contag assumiu esse posicionamento mais incisivo, pois nela também havia uma correlação de forças interna entre um posicionamento mais conservador e de outro mais progressista.

No que tange a mobilização de trabalhadores rurais no Regime Militar não encontrei fontes e pesquisas profícuas sobre o assunto. Todavia, a região continuou com seu projeto de desenvolvimento no âmbito da siderurgia-mineração e com a monocultura de eucalipto em algumas áreas, causando grandes impactos ambientais e contradições no campo.

O tempo de retomar a luta

O início da década de 1980 marca o período de abertura política no Regime Militar, possibilitando a retomada ao país dos antigos atores envolvidos nas mobilizações sociais e o surgimento de novos movimentos sociais e de organizações populares na luta por direitos.

No que compete às lutas sociais no campo temos novos personagens na luta pela terra, como é o caso dos *atingidos por barragens*, nas regiões de construção de hidrelétricas, do *movimento dos pequenos agricultores*, excluídos do processo de modernização da agricultura, *movimento dos seringueiros*, resistindo ao processo de substituição dos seringais da Amazônia por terras de pastagens e do Movimento Sem Terra, com origem em 1984, retomando a pauta da Reforma Agrária com o lema “terra não se ganha, se conquista” (BORGES, 2004).

Darei ênfase à história do MST em Minas Gerais e no Vale do Rio Doce tendo em vista a importância que o movimento tem na luta pela terra nesse território, retomando a importância analítica de uma visão de totalidade e historicidade do quadro de forças na região.

O MST surge em Minas Gerais a partir da participação de representantes desse estado no I Congresso Nacional do MST, que ocorreu em janeiro de 1985, e, assim como em outros estados, o Movimento foi se consolidando com o apoio da igreja por meio das CEBs e da CPT. A primeira ocupação em Minas Gerais aconteceu na fazenda Aruega, no município de Novo Cruzeiro, na região do Vale do Jequitinhonha, em 02 de fevereiro de 1988, com a participação de 400 famílias (QUARESMA e HORÁRIO, 2016, p. 6).

Após essa primeira ocupação o MST instala-se na região do Vale do Rio Doce e realiza, em 1993, a ocupação da Fazenda Califórnia, hoje Assentamento Primeiro de Junho, no município de Tumiritinga¹¹⁵. Em 1994, o MST ocupa a Fazenda do Ministério e após vários conflitos as famílias são assentadas em 1997, onde hoje é o Assentamento

¹¹⁵ Município que fica a 60km de Governador Valadares.

Oziel Alves Pereira, nome dado em homenagem ao jovem morto no massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará. O movimento continua sua consolidação na região com ocupação e conquista de novas terras. Na tabela a seguir, Rückert (2012) apresenta uma lista das áreas de Reforma Agrária do MST no Vale do Rio Doce, totalizando 21 áreas na região. Considerando o ano em que a tabela foi construída, vale ressaltar que, atualmente, alguns acampamentos elencados não existem mais, assim como há outros instalados em outras áreas na região. De todo modo, essa tabela é representativa por evidenciar a presença da luta do MST pela Reforma Agrária no Vale do Rio Doce.

Tabela 2: Áreas de acampamentos e assentamentos do MST no Vale do Rio Doce.

Área de Reforma Agrária	Município	Número de Famílias	Data de ocupação/fundação
Assentamento Primeiro de Junho	Tumiritinga	81	1993/1996
Assentamento Barro Azul	Governador Valadares	56	1996
Assentamento Oziel Alves Pereira	Governador Valadares	68	1994/1997
Assentamento Dorcelina Folador	Resplendor	35	2003
Assentamento Liberdade	Periquito	40	1998/2004
Assentamento Roseli Nunes II	Resplendor	40	2004
Assentamento Gilberto de Assis	Resplendor	35	2005
Assentamento Ulisses Oliveira	Jampruca	44	2005
Assentamento Ira Aguiar	Santa Maria do Suassui	30	2007
Assentamento Terra Prometida	Tumiritinga	30	1999/2007
Assentamento Padre Domingos	Frei Inocência	8	2010
Assentamento Manoel Ferreira	Jampruca	25	2011
Acampamento Padre Gino	Frei Inocência	30	2002
Acampamento Esperança do Vale	São José de Safira	15	2003
Acampamento Maria da Penha	Mathias Lobato	28	2005
Acampamento Chico Mendes	Resplendor	10	2005
Acampamento Padre João	Frei Inocência	30	2010
Acampamento Partilha	Frei Inocência	40	2010
Acampamento Belo Monte	Jampruca	40	2010
Acampamento Sebastião Moreira	Tumiritinga	70	2011
Acampamento	Tumiritinga	280	2012
Total: 21 áreas			

Fonte: RÜCKERT (2012, *apud* Direção Estadual do MST-MG)

Na região também atuam outras entidades na luta pela terra, como é o caso da FETAEMG, CPT e Via Campesina, com áreas de assentamento e acampamento, porém não tive fontes suficientes para realizar o mesmo levantamento.

A exposição da tabela anterior é pertinente por evidenciar a retomada da luta pela terra na região do Vale do Rio Doce, que se tornou território fértil em Minas Gerais para

o debate de um projeto de Reforma Agrária no estado, em virtude da presença do latifúndio e da intensificação das contradições no campo provenientes do desenvolvimento econômico via mineração-siderurgia. A particularidade dessa configuração espacial me remete à categoria “contradição” do MHD, pois é na dinâmica contraditória do capital que se encontram possibilidades de emergir movimentos de luta pela emancipação humana. Conforme Harvey (1990, *apud* Poletto, s/d, p. 01), “há forças de contrapeso em ação que põe a mobilidade espacial do capital e da força de trabalho dentro de uma geografia cheia de tensão e propensa às contradições”. A princípio o cenário em que se encontra o Vale do Rio Doce demonstra tais tensões, pois coexiste nesse território projetos hegemônicos do capital industrial na cidade e no campo; e outro vindo da militância do MST e de outros movimentos atuando em defesa da Reforma Agrária, agricultura familiar, dos direitos dos trabalhadores do campo, do meio ambiente e da educação.

O Movimento chega na região na década de 1990, período em que o MST se insere na luta por um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil por meio de uma participação mais direta em questões políticas e sociais de interesse da classe trabalhadora. O contexto desse período exige tal direcionamento do Movimento, pois se trata de uma década em que o país se insere na agenda neoliberal e o cenário é de crescimento do desemprego, desaceleração do assalariamento, flexibilização e terceirização da mão de obra, além de uma política para a agricultura, agropecuária e para a questão agrária desfavorável para os trabalhadores do campo.

Para a Educação do Campo a presença do MST tem um valor significativo na região, em virtude da sua luta histórica por políticas públicas e formação de seus educadores em cursos de licenciatura nas diversas áreas, seja pelo movimento em parceria com universidades ou por meio de programas específicos como o Pronera e Procampo.

Segundo dados de Quaresma e Horário (2016), há no Vale do Rio Doce seis escolas situadas em áreas de reforma agrária (em nível estadual são 14), o que demonstra um progressivo investimento da educação no MST da região.

No que tange às políticas públicas de educação do campo identifiquei que na cidade de Governador Valadares existem iniciativas da Secretaria Municipal de Educação em desenvolver um currículo diferenciado para as escolas situadas no campo. Em entrevista, Sara relata que essas escolas possuem um Projeto Político Pedagógico específico para o campo, além de debates e formações nas escolas sobre a educação do campo. Já Cecília, menciona a existência de uma disciplina específica no currículo dessas

escolas, cujo nome é Saberes e Valores do Campo. Ela leciona esta disciplina em uma escola de séries iniciais.

Afirmar até que ponto a presença da militância do MST e de outros movimentos sociais, de egressos da Pedagogia da Terra e das LECs no Vale do Rio Doce têm ocupado o cenário das políticas públicas e sociais na região para fins de transformação demandaria outras pesquisas de aprofundamento, inclusive para identificar tais ações. Mas no que compete à educação do campo, essa discussão não chegaria “gratuitamente” nas escolas e nas políticas públicas se não fosse pela ação política de sujeitos ligados ao movimento da Educação do Campo, isto é, os sujeitos organizados do campo.

Essas considerações de contexto da região do Vale do Rio Doce e da cidade de Governador Valadares contribuem para explicarmos certo avanço na região em torno da questão agrária e da Educação do Campo.

No Vale do Rio Doce fui até o município de Jampruca entrevistar Bebé e observar sua atuação como diretora de uma escola de assentamento do MST. O município possui dois assentamentos de reforma agrária do MST, sendo que um deles é o Assentamento Ulisses de Oliveira, no qual está situada a escola em que Bebé trabalha. Trata-se de um município pequeno, com 5.068 habitantes, segundo dados do IBGE de 2010, e IDH médio. A emancipação política do município ocorreu no ano de 1992, portanto trata-se de um município “jovem”, e pouco foi possível obter sobre seus dados históricos e de formação territorial.

O Assentamento Ulisses Oliveira possui aproximadamente 44 famílias assentadas e tem como data de fundação¹¹⁶ o ano de 2005. Parte dessas famílias eram acampadas de outras áreas do MST na região do Vale do Rio Doce e algumas eram de trabalhadores da antiga fazenda e foram incorporadas ao projeto de assentamento.

Essa apresentação dos territórios da Zona da Mata Mineira, do município de Miradouro e da Região do Vale do Rio Doce será retomada para as próximas análises desse trabalho.

¹¹⁶ Considera-se data de fundação aquela em que foi aprovado o projeto de assentamento para o mesmo.

Capítulo 5: Continuação do tempo histórico de transformação: a prática político-social dos egressos do LeCampo

Para discorrer sobre os conceitos mudança e transformação, busco no livro *Educação e Mudança*, de Paulo Freire, embasamento para sua utilização. Para Freire (2011, p. 61) a mudança é uma ferramenta para intervir na estrutura social, um rompimento com o equilíbrio, “uma constante ruptura, ora lenta, ora brusca, da inércia”, por isso, um contraponto com estabilidade - esta que atua nessa mesma estrutura social, contraditoriamente, de forma cristalizadora da criação, como “tendência à normalização da estrutura”. Já a transformação é um ato de criação dos homens, de sujeitos históricos, imersos em sua realidade, de ação e reflexão, portanto, capazes de transformar essa realidade.

Nesta obra, Freire (2011) enfatiza o compromisso do trabalhador social com a “humanização do homem”, que “só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados” (p. 22). O trabalhador social, que atua nos domínios da estrutura social, tem como papel fundamental desencadear processos de mudanças, tendo em vista esse compromisso com a humanização, com a busca de “ser mais”. Ao promover processos de mudança, de humanização do homem colocando-os na condição de sujeitos de ação, temos possibilidade de transformar a estrutura social.

Esse capítulo apresenta o trabalho social de egressas do LeCampo. Buscamos refletir sobre a contribuição da formação da Licenciatura em Educação do Campo nos processos de mudança nas políticas educacionais, em seus territórios de trabalho, e da forma escolar por meio da prática pedagógica e social dessas egressas.

Nossas análises são realizadas a luz de categorias teóricas do MHD, especialmente hegemonia, trabalho e emancipação. Ao longo desse trabalho temos afirmado que os processos de transformação almejados pela Educação do Campo estão imbuídos por uma disputa hegemônica. Em nossos achados de pesquisa, essas disputas se evidenciam e nos aproximam de outras categorias, como o trabalho como princípio educativo e a emancipação humana. O Movimento da Educação do Campo defende que a escola do campo se insira na perspectiva gramsciana de Escola Unitária, tendo como horizonte a formação omnilateral, integrando trabalho, ciência e cultura. Portanto, defende uma educação que visa à superação da divisão do trabalho – entre os que pensam e os que executam. Esses são princípios vinculados ao objetivo da emancipação humana

5.1 Primeiro movimento de mudança: a luta por políticas públicas de educação e pela escola do campo no território de atuação das egressas

Desde a origem do Movimento da Educação do Campo a bandeira da política pública se constituiu em um dos tripés que compõem o Movimento: campo, educação e políticas públicas. A luta por políticas públicas relaciona-se com a ideia dos direitos, no sentido de assegurar o direito à educação para todos os povos do campo, porém sob outra lógica, diferenciada na forma e conteúdo, com presença e protagonismo dos movimentos sociais. Por esse motivo, o Movimento se insere numa disputa contra os interesses hegemônicos do capital na educação e no Estado, a fim de garantir na agenda das políticas públicas os direitos sociais proclamados pela Constituição Federal de 1988.

Antes de entrarmos especificamente na análise dos dados que expressam a luta política dos movimentos sociais camponeses por políticas públicas, é preciso discorrer sobre a questão dos direitos sociais na sociedade capitalista e sobre em que aspectos a luta por esses direitos, por meio de políticas públicas, podem significar um movimento de disputa de hegemonia da classe subalterna no Estado.

Em cada período histórico, as relações de poder se dão entre as classes sociais que detêm os meios de produção e as classes que detêm apenas a força de trabalho, configurando-se numa correlação de forças entre a classe dominante e a classe trabalhadora. Nesse sentido, os assuntos de interesse público, como a educação, são definidos pela existência dessa correlação de forças resultando em projetos, programas, decretos e leis que caracterizam a política de Estado e/ou de governos, que determinam as condições de vida das pessoas em sociedade (TAFAREL e MOLINA, 2012).

Por isso, partimos do princípio de que a compreensão da luta de classes é fundamento para a reflexão sobre a instituição dos direitos sociais ao longo da história. Como observa Paludo e Vitória (2014, p. 114) a constituição desses direitos estão vinculados aos processos sociais e à luta constante na base da sociedade e, portanto, é “parte das relações de luta entre as classes, que não se dão de uma forma linear ou atomizada”.

Mascaro (2013) afirma que o Estado é a forma política do capitalismo, que necessita da política estatal para sua reprodução, pois facilita a manutenção das relações sociais de exploração da força de trabalho, com objetivo da produção da mais-valia. No campo das considerações marxistas-leninistas, o Estado se coloca numa posição de

instituição a serviço da garantia e manutenção da propriedade privada, exercendo função de “aparelho coercitivo”. De outra forma, Gramsci complementa a teoria marxista do Estado ao identificar outro aspecto para análise a respeito da materialidade dos processos com o conceito de “aparelho hegemônico”, que se desenvolve no âmbito da sociedade civil para a manutenção da hegemonia do Estado (LIGUORI, 2017). Para Gramsci, o Estado é “(...) um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através de organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc.)” (LC, 458-9, a Tatiana [Cartas, II. 84] apud LIGUORI, 2017, p. 262). Essas organizações são fundamentais para a manutenção da hegemonia do Estado, gerando condições favoráveis para a expansão deste tendo em vista o grupo dominante ao qual está subordinado.

Considerando a natureza do Estado capitalista, o discurso sobre os direitos surge camuflando as desigualdades sociais, tratadas como algo natural quando colocam de um lado o direito individual à propriedade privada, e de outro a condição dos não proprietários a venderem sua forma de trabalho. Tendo em vista essa condição histórica, o direito na sociedade capitalista se expressa de duas maneiras: a) como direito da classe burguesa na garantia da propriedade privada e no andamento das relações produtivas; b) direitos sociais como conquista da luta histórica da classe trabalhadora (PALUDO e VITÓRIA, 2014).

Para Paludo e Vitória (2014), a análise de que todos os direitos sociais foram conquistados não é totalmente aceita, pois em algumas fases do desenvolvimento do capitalismo eles se vincularam às necessidades de superação da crise do capital e a uma tentativa de apaziguar a difusão de movimentos revolucionários socialistas nos países centrais do capitalismo. Esse último ocorreu a partir de 1945 na Europa e nos Estados Unidos durante a bipolarização do planeta entre capitalismo e socialismo. Isso significa que no Estado capitalista boa parte dos direitos sociais são conquistas dos trabalhadores e outra parte veio de uma estratégia de recolocação e manutenção dos pressupostos do capital ao garantir condições mínimas de reprodução econômica da classe trabalhadora (PALUDO e VITÓRIA, 2014). Já no caso do Brasil, Salvador (2010, p. 608) ressalta que “a intervenção estatal que financiou a reprodução do capital não financiou no mesmo nível a reprodução da forma de trabalho, pois teve como padrão a ausência de direitos”.

No Brasil, a transição do Regime Militar (1964-1985) para a democracia foi gradual, fortemente controlada pelas elites, e preparou o país para a adesão às orientações neoliberais, já em curso a nível mundial, que se fortaleceram a partir dos anos de 1990.

As conquistas democráticas foram adquiridas nos anos finais de 1980, em função das lutas sociais e da Constituição Federal de 1988. Behring e Boschetti (2011, p. 141-142) ressaltam que o movimento pela Constituinte se tornou uma grande arena de disputa hegemônica e esperança para os trabalhadores brasileiros, contemplando avanços em alguns aspectos, como os “direitos sociais, com destaque para a seguridade social, os direitos humanos e políticos”, mas ainda mantendo fortes traços conservadores, “como a ausência de enfrentamento da militarização do poder no Brasil, a manutenção de prerrogativas do Executivo, como as medidas provisórias, e na ordem econômica”.

No final do século passado, a sociedade civil brasileira encontrava-se articulada e atuante, seja apresentando demandas sociais, articuladas aos direitos sociais da classe trabalhadora e vinculadas aos movimentos sociais e sindicais, ou na organização e atuação em defesa da manutenção da hegemonia dominante de um Estado neoliberal conservador, para o qual caminhava o país. De fato, os anos de 1990 abrem um novo período, marcado pela tensão entre as conquistas constitucionais, asseguradas pelo forte movimento social da redemocratização, e pelas políticas de caráter neoliberal. A sociedade civil pressiona o Estado para concretizar os direitos sociais mencionados na Constituição e, em alguns momentos, obtém êxito com a conquista de políticas públicas no final dos anos 1990 e, especialmente, a partir dos anos 2000. Da mesma forma o Capital opera, buscando espaço nas políticas públicas, visando o desenvolvimento de iniciativas privadas em áreas do serviço público como, por exemplo, a educação.

A privatização do ensino encontra velhos argumentos no ideário neoliberal sob o discurso de complementar a insuficiente oferta estatal e de trazer supostas melhorias dos serviços educacionais. De certa forma, a Constituição de 1988 e a LDB 9.394/96 dão brechas para a privatização do ensino, quando expressam que “o ensino é livre à iniciativa privada...” (CF, art. 209); “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” (CF, art. 213). A LDB reforça o artigo 209 da CF e define as categorias das instituições privadas (Art. 20), a fim de garantir o seguimento empresarial, além de estabelecer na lei o repasse de verbas para o setor privado: “Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas [...]. VI – Concessão de bolsas de estudos a alunos de escolas públicas e privadas [...]” (Art. 70). Em função das proposições acima elencadas o setor privado ganha rápida expansão na década de 1990 e ainda atua buscando prerrogativas para acessar o fundo público (LEHER e MOTTA, 2012).

No campo da educação, as políticas educacionais são marcadas pelo confronto entre as concepções neoliberais e as crítico-emancipatórias apresentadas pela ala progressista de educadores e movimentos sociais. Singer (1996) define a primeira como *posição produtivista* e a segunda como *posição civil democrática*. Ambos os movimentos entendem a necessidade do Estado ampliar o acesso e a qualidade da educação básica, porém sob lógicas diferentes.

Na perspectiva neoliberal, a qualidade está associada ao novo paradigma de produção e desenvolvimento, com centralidade na educação e conhecimento (sociedade do conhecimento). Sob essa ótica, de *posição produtivista*, à educação cabe capacitar a mão de obra e os trabalhadores para satisfazer as exigências do sistema produtivo e formar o consumidor exigente e sofisticado para o mercado. O discurso é o de *qualidade total* do ensino para a promoção da competitividade, eficiência e produtividade, demandas exigidas pelo mercado.

A perspectiva crítico-emancipatória, ou *posição civil democrática*, traz a crítica aos resultados perversos do capitalismo globalizado expressos no aumento do desemprego e da exclusão social e de que os benefícios de uma “sociedade globalizada” não podem ser usufruídos apenas por uma parcela da sociedade. Assim, conduzem para outra concepção de educação e de política pública. Valorizam-se ações que visam à solidariedade social, igualdade, democracia e *qualidade social*. Há, ainda, grupos dessa posição que afirmam valores que visam a ruptura com o sistema capitalista, apontando princípios associados a uma pedagogia socialista, com o objetivo de disputar outro projeto de sociedade.

Esse panorama reflete as diferentes posições, em disputa, no seio da sociedade civil sobre a concepção de educação. As legislações e as políticas públicas dão margem a materialização de uma posição ou outra, cuja posição e efetivação fica dependente do movimento de correlações de forças na sociedade civil. Em muitos aspectos essas políticas vêm de forma fragmentária, setorial e emergencial ao aceitar seletivamente algumas reivindicações e, em alguns casos, surgem na busca de bases sociais para a manutenção de algum governo. Por isso, torna-se importante identificar as forças que atuam em determinado período histórico na luta por direitos e as relações entre elas com vistas a uma análise concreta, pautada na historicidade dos processos.

As políticas públicas conquistadas pelo Movimento da Educação do Campo já foram apresentadas. Cabe lembrar que estas foram asseguradas devido à capacidade de mobilização dos movimentos sociais do campo, que frente a correlação de forças

existentes aproveitaram o momento histórico de inclusão dos direitos sociais no texto constitucional para exigir sua execução, tendo em vista suas necessidades e protagonismo. É no final dos anos de 1990 e nos anos 2000 que a Educação do Campo ganha materialidade, avança nas ações de programas e projetos, como Pronera e Procampo, permitindo uma organização mais consistente do Movimento envolvendo diversos sujeitos coletivos do campo. Isto, porque foi nos governos de Lula e Dilma que houve uma correlação de forças mais favorável ao Movimento, permitindo a ampliação da força das classes populares resultando, por exemplo, no aumento das políticas de formação de educadores do campo.

Essa breve discussão sobre as políticas sociais permite uma visão geral de sua complexidade no Estado capitalista, fatos que também se verificam em nível local quando debruçamos nosso olhar para os desdobramentos de uma política de formação de professores do campo por meio da prática social de seus egressos. Nessa pesquisa, os dados obtidos com egressas do LeCampo permitiram chegar a essa discussão sobre as políticas públicas, pois identificamos que a formação do LeCampo contribuiu com ações locais desenvolvidas na prática social das egressas, com vistas a mudanças na política, estrutura educacional e de ensino das instituições em que atuam. Cabe frisar que esses movimentos não são desencadeados apenas pela ação individual das egressas, mas estão inseridos na luta política dos movimentos sociais, da qual fazem parte, que contribuem para desencadear processos de mudança na concepção/desenvolvimento das políticas educacionais.

A discussão sobre a luta por políticas públicas e a disputa pelo fundo público é apresentada por território de atuação das egressas.

5.1.1 Território da Zona da Mata

No contexto da Zona da Mata mineira apresento dados da pesquisa de campo realizada com Maria da Silva, Aniele e Marina, sendo as duas primeiras egressas indicadas ao LeCampo pela prefeitura municipal de Miradouro e a terceira pela AMEFA.

Inicialmente apresentarei os dados da pesquisa de campo realizada com as egressas do município de Miradouro referentes ao processo de implementação da política municipal de Educação do Campo e dos limites e possibilidades que essa apresenta em seu momento atual. Posteriormente, mostrarei a atuação da egressa Marina na AMEFA, com vistas a discutir como sua atuação, em conjunto com a Associação, tem mobilizado

iniciativas em prol das EFAs e da Educação do Campo no território da Zona da Mata e em Minas Gerais.

5.1.1.1 A política municipal de Educação do Campo no município de Miradouro

A cidade de Miradouro, nas gestões de 2004-2008 e 2008-2012 desenvolveu uma política municipal de Educação do Campo. O período dessas iniciativas do município coincide com o desenvolvimento da Política Nacional do Governo Lula, que trouxe incentivo significativo para a promoção da educação na diversidade e disponibilização de recursos para o fortalecimento de iniciativas nessa área. É neste governo que ocorre a criação da SECADi, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais nos sistemas de ensino, valorizando as diferenças e a diversidade. Portanto, no âmbito nacional, tratava-se de um período favorável para essa discussão, da qual a Educação do Campo faz parte, e para a promoção de políticas educacionais e sociais. Já no contexto local, em Miradouro tem-se uma gestão sensível a esse debate, com a presença de uma secretária municipal de educação, liderança sindical do movimento dos trabalhadores rurais, que ocupou o cargo no período de 2008 a 2010, o que oportunizou o contexto necessário para a chegada da Educação do Campo como pauta e estratégia de desenvolvimento local e da rede de ensino.

Sobre a atuação da referida Secretária, em entrevistas realizadas no ano de 2012 e 2017, a egressa Maria da Silva é quem informa sobre seu envolvimento na Rede Mineira de Educação do Campo e, conseqüentemente, mobilização de uma discussão sobre a Educação do Campo com os professores de Miradouro. A aproximação da Secretária com a Rede Mineira também coincidiu com o momento em que a FaE/UFMG pautou a proposta da primeira experiência piloto do Procampo com organizações e movimentos sociais do campo, o que permitiu o envolvimento da prefeitura com esse projeto, incentivando professores da rede a participarem da formação do LeCampo. Aniele e Maria da Silva, que atuavam como docentes na rede municipal, foram convidadas pela secretária a tentar o processo seletivo do curso¹¹⁷.

O envolvimento da Secretária de Educação de Miradouro com a Rede Mineira e a construção da experiência piloto do LeCampo, assim como a inserção de duas professoras no curso, contribuiu para a aproximação de professores da FaE/UFMG com

¹¹⁷ Maria da Silva relata que outras pessoas também foram estimuladas a fazer o curso, porém somente ela, Aniele e outro miradourense, ligado ao movimento sindical, foram aprovados no vestibular. Este último não chegou a concluir o curso.

a rede municipal, oportunizando encontros de formação sobre Educação do Campo. Maria da Silva relata sobre esses momentos:

(...) a princípio a gente falava bastante teoricamente, era muito tranquilo, só que a gente sabe que entre teoria e prática tem uma lacuna (...). Então, o que deixou a gente mais tranquilo foi a Isabel ter vindo aqui (...) Cada vez que ela vinha a gente ficava mais tranquilo. A gente ficava mais tranquilo de estar caminhando. (Maria da Silva, 2012, p. 02)

Os encontros ocorreram com a Prof^a Maria Isabel Antunes Rocha, na época coordenadora do LeCampo. Essa parceria com a FaE/UFMG contribuiu para endossar o debate local para a instituição de uma política de educação do campo para a rede municipal. Em 2009 o município lança a Lei nº 1.241/2009, (Anexo 3), que *Institui as Diretrizes Municipais, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Educação Básica do Campo e dá outras providências*. Essa lei, respeitando determinações das legislações federais de educação, tem como prerrogativa garantir o acesso da população do campo à educação básica (Art. 4º); promover alternativas que evitem processos de nucleação de escola e de descolamentos das crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (Art. 12); e na existência de escolas multisseriadas, viabilizar “professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente” (Art. 16).

A concepção de educação está fundamentada em referenciais de justiça social, solidariedade e diálogo. Enquanto concepção de ensino nota-se na legislação uma tendência em estimular o vínculo entre trabalho e ensino quando assume promover o desenvolvimento do projeto institucional das escolas com base na “(...) investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e sustentável” (Art. 5º), além de afirmar que atividades pedagógicas das escolas “poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos” (Art 7º/§2º) e de abrir espaço para a realização de parcerias “visando o desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional” (Art. 8º).

O texto da lei apresenta uma proposta emancipatória. Porém, a tensão entre propostas curriculares evidencia o quão difícil é colocá-la em prática. No início do

desenvolvimento desta política municipal, foi inserido no currículo da escola a disciplina de Práticas Agrícolas, que permaneceu por alguns anos e, posteriormente, foi substituída pela disciplina Gestão e Empreendedorismo. Aprofundaremos nessa discussão nas páginas que seguem.

Além das disciplinas, as escolas foram estimuladas a desenvolver projetos que abordassem a realidade de vida e de trabalho do campo da região como, por exemplo, o projeto Ouro Branco e o Projeto Ouro Verde em parceria com a Secretaria de Agricultura.

O documento alude as DOEBC/2002¹¹⁸ e os destaques feitos sobre o conteúdo da legislação permitem inferir que, em muitos aspectos, está consoante com as pautas gerais do Movimento da Educação do Campo, inclusive dando espaço para seu protagonismo quando afirma que “as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais” (Art. 9º). A instituição de legislações como essa abrem possibilidades para o desenvolvimento de processos de mudanças de concepção e de trabalho pedagógico nas escolas, objetivo esse tão esperado de ser alcançado pelo Movimento. Os “achados” da pesquisa de campo apontam ações avançadas na Escola Municipal de Santa Bárbara, mas também contradições e desafios. Retornaremos mais à frente, com essa discussão.

Em entrevista, Maria da Silva depõe que durante essa gestão municipal a Secretária de Educação, em 2012, lhe atribuiu a tarefa de colaborar com a implementação da política municipal de Educação do Campo, a partir de um acompanhamento pedagógico com as escolas do campo.

(...) eu estava fazendo um acompanhamento com todas as escolas, a gente estava discutindo a educação do campo. A gente estava fazendo um estudo do livro didático para ver de que forma os livros que nós escolhemos contemplam a educação do campo que é oferecida aqui na nossa região (...) Então assim, eu sentei com os professores, a gente explorou todos os livros, todas as disciplinas (...) Eu participava do cotidiano de ensino, eu ia pra dentro da sala de aula com o professor... Por que assim, a gente está na fase de implantação (...) O prefeito me chamou, me fez essa proposta de eu estar acompanhando, de eu estar anotando o que a gente está precisando, como é que a gente está evoluindo (...) Eu visitava as escolas, conversava com as colegas de trabalho, fazia as anotações, como é que a gente tem caminhado, o que tem progredido, o que não tem progredido, qual a maior dificuldade... (Maria da Silva, 2012, p.12 e 13)

¹¹⁸ Diretrizes Operacionais da Educação Básica no Campo, Resolução CNE/CEB n. 1, de abril de 2002.

A presença da licenciada nessa função revela a disposição da prefeitura em reconhecer a formação dos egressos para a execução de uma tarefa importante para consolidação da política de educação do campo. Enquanto realizava a formação no LeCampo, a egressa Maria da Silva atuava como docente em uma escola do campo de Miradouro. Relata que durante a implementação da referida política havia grupos de discussão e trabalho para a elaboração de projetos e ações pedagógicas a fim de promover um trabalho com os princípios da Educação do Campo. Nesses momentos de discussão e formação, a figura da Secretária de Educação se destaca pelo seu engajamento no processo:

Então era fácil trabalhar com ela, porque a gente sentava para trabalhar (...) primeiro, ela tinha experiência pedagógica, ela já foi professora; segundo, ela tinha experiência teórica, porque ela conhece tudo de lei. Então ela participou também do processo de formação da rede, do curso em si. Então ela tinha uma bagagem. Então, quando a gente sentava para discutir alguma coisa, fluía! As vezes a gente estava indo com o milho e ela já estava voltando com o fubá! (Maria da Silva, 2017, p. 13)

Pelas entrevistas, nota-se que Maria da Silva atuou junto a SMEM na implementação da política de Educação do Campo, por meio de assessoramento na elaboração de projetos nas escolas. Já com Aniele, não identificamos essa participação, no sentido de atuar mais ativamente junto à Secretaria de Educação durante a construção e a implementação da política municipal. Durante as observações, em conversa com a diretora, Luceny, e com a integrante da associação “Comadres do Café”, a diretora relata que “não se teve muito contato com essas estudantes no sentido de tirar delas contribuições sobre o curso” (D.C., 04/04/2018), porém reconhece que foi a partir do ingresso delas no LeCampo e da parceria com docentes da FaE/UFMG que o município promoveu mais formações. Esse relato demonstra que a contribuição não veio diretamente das estudantes (e também não poderia ser, pois estavam em processo de formação), mas das parcerias que se firmaram entre município e a FaE/UFMG, que potencializou a discussão e a formação em Educação do Campo no município.

Outro acontecimento, que viabilizou encontros e formação foi a presença da pesquisadora Simone Ribeiro, da UFJF, que mobilizou professores a narrarem sobre suas práticas e conhecimentos por meio de grupos focais, com caráter reflexivo e formativo para os envolvidos.

Se, por um lado, considerando o depoimento da diretora, houve poucas atividades oportunizando compartilhamento de experiências da formação obtida pelas estudantes do LeCampo com a rede, podemos indicar, ao processo de formação nas LECs: a necessidade de melhor articulação do Tempo Comunidade com as experiências de Educação do Campo nos territórios dos estudantes, a fim de inseri-los em suas ações. No caso de Miradouro, Maria da Silva chegou a se inserir no processo de implementação da política municipal de Educação do Campo, por um curto período, a convite do prefeito. Porém seu trabalho foi interrompido em virtude das eleições municipais e pela mudança de gestão municipal.

Por outro lado, nota-se que o auge das discussões sobre a Educação do Campo em Miradouro se deram por um conjunto de fatores que representam forças positivas numa disputa de hegemonia, sendo eles: a instituição de uma política municipal de Educação do Campo; a presença do LeCampo por meio das estudantes; e a chegada de outros sujeitos e instituições, que perceberam no município um movimento rico de intenções e experiências, propício para pesquisas e intervenções.

A implementação da política de Educação do Campo no município ocorreu na segunda gestão do prefeito Wagner Figueiredo Dutra, 2008-2012, período em que se iniciou e terminou o curso da turma Dom Mauro do LeCampo. Nesse período havia um contexto político nacional e estadual¹¹⁹ favorável à ampliação dos debates da Educação do Campo e de destinação de recursos para desenvolvimento de projetos sociais e educacionais. No âmbito municipal destacava-se a existência de vontade política que, na oportunidade do contexto nacional, promoveu o desenvolvimento da política de Educação do Campo e de outras, que objetivaram o desenvolvimento econômico local, como é o caso do projeto Ouro Branco e Ouro Verde.

Com o final da gestão do referido prefeito abre-se um período de incertezas para a consolidação dessa política. Atualmente o prefeito é Almiro Marques de Lacerda Filho (PSB)¹²⁰, que assumiu a prefeitura desde o final da gestão daquele, isto é, 2013-2016 e 2017-2020. Ao nível local, a mudança de gestão pode significar uma descontinuidade no desenvolvimento da política de Educação do Campo. Já na esfera nacional, cabe registrar que no período dessa gestão inicia-se um processo de crise política no Brasil, causada pela ofensiva política restauradora da direita neoliberal a fim de “restaurar a hegemonia

¹¹⁹ A nível estadual destacamos a ampliação da articulação dos movimentos sociais do campo, por exemplo, no contexto da Rede Mineira de Educação do Campo.

¹²⁰ Coligação “Juntos Pela Nova Miradouro”, composição: PP / PT / PHS / PSB / PSD / PTB.

no bloco no poder do grande capital internacional e da fração da burguesia brasileira a ele integrada”¹²¹ (BOITO, 2016, p. 1).

A respeito da continuidade da política municipal de Educação do Campo, em Miradouro, identificamos algumas descontinuidades e rupturas, que se relacionam tanto com a diferença de interesses da atual gestão com o tema, quanto à conjuntura política nacional de crise política e econômica, que tem afetado os municípios em virtude dos cortes orçamentários empregados pelo Estado.

Nessa sucessão de governos, as egressas encontram-se formadas, ou seja, com maior disponibilidade para desencadear ações, projetos e atividades envolvendo a consolidação da referida política municipal. Contudo, o que se observa é um sentimento de “desanimo” durante as entrevistas, pois com a mudança de gestão caiu o incentivo com o debate da Educação do Campo. Aniele relata o impacto que sentiu ao sair do curso e perceber essa descontinuidade da política em seu município:

(...) quando a gente está lá discutindo e conversando, a gente acha que não vai ter problema de aceitação. Que você vai chegar e vai trabalhar, vai desenvolver o seu trabalho e todo mundo vai falar a mesma língua, vai contribuir. E não tem, na verdade não tem isso... porque como eu te falei: mudou o prefeito, mudou a administração, mudou também a discussão, o assunto esfriou. Então tem uma dificuldade sim de dar continuidade." (Aniele, 2017, p. 19)

Essa descontinuidade também é mencionada pela supervisora da Escola de Santa Bárbara, quando conversamos sobre o andamento das discussões da Educação do Campo no município:

Aproveito o momento da conversa e pergunto à supervisora sobre os projetos voltados para a Educação do Campo; como estes eram pensados e planejados pela escola e município. Sua resposta, no entanto, não difere dos depoimentos que ouvi de Aniele e da diretora da escola, pois, na gestão atual da prefeitura, afirma não existir muito

¹²¹ Conforme as análises de Armando Boito (2016), essa crise política é provocada pela ofensiva política do campo neoliberal ortodoxo. Nos anos de 2010 e 2011 o crescimento econômico do país cai e a oposição neoliberal aproveitou a oportunidade para retornar sua iniciativa política contra a frente neodesenvolvimentista dos governos do PT. A partir daí os cadernos de economia dos grandes jornais começam a martelar a necessidade de reduzir gastos do Estado, acabar com as desonerações fiscais e aumentar taxas de juros. As manifestações de junho de 2013 tiveram, num primeiro momento, caráter popular, mas, posteriormente, diversificaram os setores sociais envolvidos, incorporaram a alta classe média, mudaram suas palavras de ordem e se tornaram dependentes da mídia que passam a orientá-las contra o governo. Desde então, o país enfrenta grande complexidade nas articulações políticas e contradições substanciais que agravaram a crise política.

envolvimento com o debate da Educação do Campo. Ao contrário da atual, lembra que na gestão anterior havia maior envolvimento e incentivo para projetos e formações voltadas para a Educação do Campo. Desde aquela época a escola desenvolvia muitos trabalhos retratando o cotidiano do campo, que eram amplamente apoiados pelo prefeito e secretária municipal e estes, inclusive, motivavam as demais escolas a se inspirarem nos trabalhos da Escola de Santa Bárbara. Com isso a escola ganhou destaque e tinha papel fundamental no município, por ser a que mais desenvolvia ações voltadas para a educação do campo (D. C., 26/04/2018).

A questão salarial dos professores municipais é outro componente que gera insatisfação nas licenciadas e nos demais docentes da rede. No caso de Maria da Silva foi o principal fator que a levou a abandonar o cargo em Miradouro em virtude de sua aprovação em dois concursos no município vizinho, Muriaé/MG, lhe proporcionando maior retorno financeiro. Em entrevista, Aniele relata: “(...) tem 2 anos que a gente não tem aumento. Aí, assim, alguns professores foram até no fórum exigir que eles paguem, porque ele fez, aprovou a lei, com o piso, com o plano de carreira só que ele não está cumprindo. Segundo ele, não tem dinheiro para cumprir” (Aniele, 2018, p.10).

Conforme a Lei Municipal nº 1.435 de 27 de janeiro 2017¹²², os professores municipais de Miradouro são contratados com jornada de trabalho de 24h. O Art. 55 §4º estabelece que os vencimentos terão seus valores revistos todo mês de janeiro, sobre eles incidindo o mesmo percentual definido pelo MEC, isto é, piso salarial. No entanto, ao que parece, a prefeitura não está conseguindo cumprir esse dispositivo. A problemática em torno dos baixos salários e recursos insuficientes do município resultou em algumas propostas feita pela Secretaria de Educação, que podem resultar em fechamento de escolas e processos de nucleação ou multisseriação, contrariando a legislação vigente sobre a política de educação do campo. Dentre essas medidas a multisseriação foi uma tentativa que a prefeitura tentou emplacar no ano de 2018, porém sem sucesso em virtude da resistência de alguns pais e professores. Sobre esse episódio trago notas de conversas realizadas com a Secretária de Educação e com a supervisora da escola de Santa Bárbara:

A pergunta sobre a questão salarial dos professores foi uma das últimas que dirigi à secretária durante nossa conversa. Erica relatou que esta é

¹²² Lei Municipal nº 1.435 de 27 de Janeiro 2017, que altera dispositivos da lei 1.401/2015 que “Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e vencimentos dos profissionais da educação básica do município de Miradouro e dá outras providências”. Fonte: <http://camaramiradouro.mg.gov.br/site/?p=9057>. Data de acesso: 24/04/2019.

a maior dificuldade do município, pois este não consegue ter recursos suficientes para a ampliação salarial dos docentes. Reconhece que essa dificuldade financeira tem prejudicado a garantia de alguns direitos dos professores como, por exemplo, o gozo das férias prêmio. Relatou que no início do ano havia proposto transformar algumas turmas das escolas em multisséries, com o intuito de reduzir 12 professores contratados. Com a economia gerada diante da redução do quadro docente, realizaria um cálculo para chegar a um percentual possível de aumento salarial, a ser apresentado para os professores do município ([registro da conversa com a secretária de educação] D. C., 05/04/2018).

Perguntei à supervisora sobre o andamento da prática de fechamento de escolas, de nucleação e/ou multisseriação de escolas do campo, com o objetivo de apurar melhor os fatos e de também contrastar com os argumentos trazidos pela secretária municipal, em nossa última conversa. A supervisora conta que a principal reivindicação dos professores do município é o pagamento do piso salarial e, como alternativa, a secretária de educação propôs o fechamento de uma escola e a transformação de algumas turmas em multisséries. Uma escola chegou a ser fechada e com outros cortes no município houve a redução de funcionários na prefeitura, porém, até o momento, não resultou em aumento no salário dos professores. No início de 2018 novamente veio à tona a proposta de reduzir o quadro de professores com a transformação de algumas turmas em multisséries, porém sem mencionar aumento para aqueles que permanecessem. Essa medida, no entanto, superlotou turmas, ocasionando revolta entre os pais que reivindicaram o retorno da seriação ([registro da conversa com a supervisora da Escola de Santa Bárbara] D. C., 26/04/2018).

A estratégia que o município deseja empregar para garantir o piso salarial dos professores apresenta-se como uma medida de gerenciamento de recursos, que, aparentemente, pouco considera questões pedagógicas e não dialoga com os interesses da comunidade e dos professores. Trata-se de uma medida que fere os cuidados postos na Lei Municipal 1.241/2019 (Art. 12 e Art. 16) e, ainda, divide a opinião de professores, pois dentre o quadro de funcionários tem-se aqueles que apoiam o fechamento/nucleação/multisseriação em algumas escolas para obterem retorno salarial, e outros contrários, por reconhecerem prejuízos à formação dos estudantes e descaracterização da política municipal. Em entrevista, Aniele relata essa problemática, que também parece dividir sua opinião: “É claro que é muito ruim. É péssimo! Só que tem aquele outro lado também né... O dinheiro, que a gente sabe que é muito pequeno para educação. E... você tendo que pagar esses professores pra poucos alunos. Eles

acabam alegando que falta dinheiro para pagar o nosso salário, aí tem que pagar menos...” (2018, p. 13).

A problemática em torno do piso salarial dos professores pode aprofundar a descontinuidade da política municipal de Educação do Campo ao criar uma narrativa que tende a “culpabilizar” tal política pelos altos gastos da prefeitura e pela falta de recursos para garantia dos direitos trabalhistas dos professores.

Desde a implementação da política de Educação do Campo, o município tem realizado parcerias para promover formação, cursos, eventos e ações nas escolas do campo. Segundo a Secretária de Educação, os parceiros atuais são o IF Sudeste MG, Campus de Muriaé, que por meio de uma professora oferece cursos de agroecologia; a UFJF, que por meio dos professores Dilenio Dustan e Simone Ribeiro promovem pesquisas e desenvolvem cursos nas escolas do campo; com o Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), que contribui com a capacitação da professora de Gestão e Empreendedorismo do município e oferece materiais para o desenvolvimento de atividades nas escolas.

Em relação às parcerias com as universidades, pode-se inferir que estas são oriundas da iniciativa do município em promover a Educação do Campo, o que faz dessa experiência um importante *lócus* de pesquisa e de extensão para essas instituições com disposição em contribuir com a política. O município também atrai outras organizações ligadas às questões ambientais, pela sua localização em torno do PESB, desenvolvendo ações junto às escolas, a exemplo do ForEA, em 2017, que envolveu todas as escolas com o objetivo de aplicar a Política Nacional de Educação Ambiental; do IEF (Instituto Estadual de Florestas), ofertando mudas de árvores frutíferas para as escolas; e de movimentos sociais alertando sobre os possíveis danos ambientais e sociais com a exploração de minério na região. Durante a pesquisa de campo a escola recebeu visitas de um agrônomo da EMATER, com a intenção de dar orientações sobre o plantio do pomar e da horta na escola.

Nessa lista de parceiros, àquela firmada com o Sebrae nos indica um ponto de contradição em relação à política de Educação do Campo no município. Essa entidade vem desenvolvendo em instituições escolares formação em educação empreendedora por meio do Programa Nacional de Educação Empreendedora (PNEE). Conforme o trabalho de Dias (2009, p. 37), a pedagogia empreendedora do Sebrae tem como base a pedagogia das competências e está muito mais atrelada a uma perspectiva que visa “à adaptação do ser humano à sociedade capitalista, desconsiderando qualquer possibilidade de

transformação radical deste modelo de sociedade”. Em sua pesquisa com as apostilas do Programa de Formação de Jovens Empreendedores, a autora identificou que nestas:

(...) o capitalismo é encarado como o único modo de produção possível cabendo às pessoas inserirem-se de modo adaptativo às demandas impostas pelo mercado. O seu discurso do empreendedorismo assevera, com tonicidade, o consenso na medida em que enseja nas pessoas a possibilidade de se tornarem patrões ao invés de empregados ou desempregados. Neste sentido, não seria necessária uma transformação radical da sociedade, pois ser empreendedor seria a saída para resolver, individualmente, os problemas econômicos e sociais postos pelo próprio capitalismo. Camufla-se desta forma, que ser empreendedor, ao contrário, insere-se na precarização das condições de trabalho e existência na qual o indivíduo não possui qualquer segurança ou perspectiva futura (DIAS, 2009, p. 38).

Dessa forma, entendemos que a pedagogia empreendedora do Sebrae entra em confronto com as concepções originárias do Movimento da Educação do Campo, que buscam outro modelo de sociedade, socialista e solidária, portanto firmadas em outros modos de produção, em que o sucesso de empreendimentos pode ocorrer de forma cooperativa e solidária. Os debates em torno da Economia Solidária e de sistemas de cooperativas, por exemplo, contribuem para pensar esses modos de produção que visam superar o capitalismo.

A diversidade de organizações, instituições e movimentos que estão no território das escolas em Miradouro se destacam pela identificação com a temática da Educação do Campo, preservação do meio ambiente e de incentivo à promoção da agricultura familiar.

A disciplina “Gestão e Empreendedorismo”, já mencionada, surgiu em substituição a disciplina Práticas Agrícolas no currículo das escolas de 6º ao 9º ano. Essas, foram criadas com o objetivo de proporcionar ao currículo da escola oportunidade de diálogo com as questões relacionadas ao trabalho e à produção no campo. A definição da identidade de uma disciplina para contemplar essa tarefa ainda está em processo de construção pela rede municipal e vem sendo desenvolvida de forma contraditória ao inserir a disciplina Gestão e Empreendedorismo à pedagogia empreendedora do Sebrae, que oferece capacitação e material de trabalho para o professor que a ministra. Esta disciplina, segundo a diretora da Escola Municipal de Santa Bárbara, também estava em vias de extinção, por não “atender as expectativas” desejadas pelas escolas. A diretora ainda relatou que, ao longo da experiência com a disciplina de Práticas Agrícolas, houve

muita rotatividade de professores e, alguns deles, nem tinham formação ou identificação com a disciplina, o que fragilizou sua execução nas escolas.

Em conversa com os alunos do 9º ano, que nos anos anteriores fizeram a disciplina de Práticas Agrícolas, perguntei sobre o que estudavam e um aluno relatou: “em Práticas Agrícolas nem chegamos a estudar, porque eles ensinavam o que a gente já sabia. Ensinar a capinar horta, isso a gente já sabia!” (D. C., 05/04/2018). Já outra aluna relatou que em Gestão e Empreendedorismo trabalhava-se sobre o planejamento (o que era e como planejar) e, na sua avaliação, é uma disciplina mais interessante que a primeira.

Com base nesses relatos, entendemos que a Secretaria de Educação ainda não conseguiu construir uma identidade para uma “disciplina integradora” das escolas, capaz de realizar o diálogo entre o mundo do trabalho do campo com a realidade do município de Miradouro. O debate sobre a concepção dessa disciplina não faz parte de uma discussão coletiva entre as escolas, pelo que apreendi durante as conversas com a diretora e a supervisora da Escola de Santa Bárbara. Com isso, entendemos que a dificuldade em efetivar um currículo, que contemple a discussão da relação trabalho e educação, levou à SMEM a usar como estratégia paliativa subordinar a disciplina, que teria essa função, ao “pacote” de formação oferecido pelo Sebrae de educação empreendedora. Esse é um ponto de contradição, tendo em vista às concepções e valores sobre a relação educação e trabalho do Sebrae, que se distanciam dos preceitos da Educação do Campo. Essa contradição também indica o pouco engajamento da SMEM em promover um planejamento e/ou aperfeiçoamento qualificado da disciplina anterior, Práticas Agrícolas, junto às escolas do campo, conforme as concepções da Educação do Campo.

A partir do exposto sobre a política municipal de Educação do Campo em Miradouro, trazemos algumas considerações sobre os avanços e desafios em torno do debate local da Educação do Campo e a prática social das egressas do LeCampo.

A princípio, devemos considerar um avanço significativo a implementação de tal política, que resulta de um contexto de correlações de força favorável a essa discussão, em que algumas lideranças de movimentos sociais locais ocupam o poder público local, para incidir pautas aliadas a seus interesses, como a Educação do Campo. Considerando esse contexto, é possível perceber que a presença de estudantes do LeCampo nesse território possibilitou certa mobilização no município para o debate da Educação do Campo, especialmente com formações sobre o tema quando universidade e município se tornam parceiros. Todavia, durante a transição de um governo para outro, a política municipal se fragilizou e não registra mobilidade e revigoramento necessário para a sua

ampliação. Cabe registrar que após Maria da Silva e Aniele, houve apenas a inserção de mais uma pessoa da cidade no LeCampo, no ano de 2009, ou seja, ainda durante a gestão municipal que instituiu a política. Após esse período nenhum outro cidadão miradourense foi cursar uma LEC.

Essa característica particular da cidade de Miradouro, nos leva a trazer algumas hipóteses para a formação nas Licenciaturas em Educação do Campo: a) a presença de estudantes em uma LEC é capaz de gerar mobilização, em seus territórios de origem, para a discussão da Educação do Campo enquanto política pública. Porém, a efetivação desse debate vai depender da capacidade de inclusão e diálogo dos estudantes/egressos com os movimentos sociais/sindicais e do poder político local; b) considerando os dois argumentos, podemos inferir que as LECs, principalmente por meio do Tempo Comunidade, devem desenvolver estratégias para que os estudantes tenham maior proximidade com essas instâncias da sociedade civil, fazendo uma análise do campo de forças presentes, de tal modo a potencializar alianças que permitam outros processos educativos e comunitários, enfrentando a hegemonia da educação conservadora. Sem dúvida, essa análise contribui para fortalecer a formação do egresso para a gestão de processos educativos e comunitários.

5.1.1.2 A luta por escolas no campo: a prática social de Marina por meio da AMEFA

A Pedagogia da Alternância tem sua origem no interior da França, em 1937, criada pelo Padre Granerau, como uma construção do movimento das Casas Familiares Rurais (CFRs)¹²³ objetivando proporcionar aos jovens, filhos de agricultores, continuidade dos estudos sem que estes se ausentassem do convívio familiar e deixassem de participar dos afazeres familiares, isto é, do trabalho com a terra. Em pouco tempo, o êxito da experiência fez com que a ideia migrasse para outros lugares, como Espanha e Itália (AZEVEDO, 2005).

O Brasil beneficiou-se da influência italiana, trazida por religiosos católicos que aqui vieram trabalhar, tendo sua primeira experiência nos finais da década de 1960, trazidas pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), com apoio institucional e financeiro da Igreja Católica e da sociedade italiana, por intermédio do Padre Humberto Pietrogrande. Atualmente as EFAs estão organizadas em nível

¹²³ Em Francês, Maisons Familiares Rurales (MFRs).

nacional, por meio da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), criada em 1982 (RIBEIRO, 2008). Segundo Begnami (2019) a expansão das EFAs no Brasil se dá por iniciativas influenciadas pelas CEBs, ligadas a Igreja Católica e Luterana e do movimento sindical dos trabalhadores/as rurais. Outros promotores e/ou incentivadores têm contribuído para seu processo de expansão como Organizações Não Governamentais (ONGs), Entidades de Assistência Técnica e Extensão Rural, Prefeituras Municipais e, atualmente, o poder público nas esferas Estadual e Federal.

As EFAs enquadram-se dentre uma das experiências dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)¹²⁴ e podem ser consideradas uma das experiências educativas que ocorrem no âmbito da Educação do Campo, por meio da Pedagogia da Alternância.

A pesquisa desenvolvida por Begnami (2019) traz importante revisão sobre os conceitos, classificações, referenciais teóricos e epistemológicos da Pedagogia da Alternância. Sem a pretensão de aprofundar essa discussão, importa citar que, em sua origem na França, foi o Humanismo Católico Cristão que animou o início da Pedagogia da Alternância e, atualmente, nesse país, a Pedagogia da Alternância baseia-se na “teoria da complexidade” de Edgar Morin, sua principal orientação teórico-metodológica. Já no Brasil, a Pedagogia da Alternância surge na confluência de outras insurgências, de um lado, Paulo Freire com o movimento de Educação Popular e alfabetização de adultos e, de outro, a Teologia da Libertação, multiplicando-se nas bases populares das periferias urbanas e rurais.

No momento histórico da Ditadura Militar no Brasil, a Igreja era um dos poucos espaços em que era possível realizar reuniões, organizar e conscientizar a população, tornando-se também, um refúgio de militantes de esquerda, perseguidos pela Ditadura Militar. A Teologia da Libertação se aproxima em certos aspectos do MHD ao assumir a opção preferencial pelos pobres, considerando-os não mais como objetos de caridade, mas como sujeitos históricos. A aproximação com Paulo Freire ocorre no Brasil e já na década de 1970 “o Centro de Formação do MEPES¹²⁵ disponibilizava textos mimeografados de Paulo Freire (traduzidos), para subsidiar a formação de Monitores das EFAs que estavam nascendo” (BEGNAMI, 2019, p. 146).

¹²⁴ Há no Brasil também o movimento das Casas Familiares Rurais (CFRs) e, segundo Silvia (2003), existem aproximadamente oito diferentes experiências de CEFFAs.

¹²⁵ Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES).

Com a ascensão do Movimento da Educação do Campo cria-se um tensionamento entre Pedagogia da Alternância e Educação do Campo. Os cursos desenvolvidos na Via Campesina no Brasil utilizam o sistema de alternância e reconhecem a importância da Pedagogia da Alternância, porém, teóricos como Caldart (2000) e Camini (2009) afirmam que a Pedagogia do MST a politiza, não se filiando a ela (BEGNAMI, 2019). Esse tensionamento ocorre pelo fato de os projetos políticos pedagógicos dos movimentos ligados a Via Campesina explicitarem claramente os clássicos do socialismo científico e da Pedagogia Socialista em suas experiências de educação, além de que o MST articula cristianismo e marxismo, via Teologia da Libertação (STÉDILE, 2005) e, portanto, desloca “o princípio da alternância do sentido cristão humanista e o ressignifica no bojo de um projeto revolucionário socialista em que o camponês desempenha um papel de suma importância” (MESQUITA e NASCIMENTO, 2014, apud BEGNAMI, 2019, p. 149).

Sendo assim, Begnami (2019, p. 149) considera que “na relação da Educação do Campo com a Pedagogia da Alternância percebe-se um movimento de aproximações com vários olhares e práticas aonde emergem ressignificações criativas, chegando-se a compreensões as mais diversas”. O referido autor, citando Telau (2015), afirma que o encontro da Pedagogia da Alternância com a Educação do Campo trouxe o vigor de revisão e ressignificação no contexto interno dos CEFFAs. Conforme explica:

Tensionamentos da ordem da relação escola-família que deveria ampliar-se para uma relação escola-comunidade, numa perspectiva de “processos mais coletivos da organização do trabalho”; da “relação da produção com as questões sociais e políticas”; relação dos “conteúdos com a finalidade de que eles não servissem apenas como instrumentos de aperfeiçoar o trabalho no campo, mas de entender as relações sociais, tecnológicas e políticas que se desenvolvem nesse e em outros contextos”; relação com o Estado, enfim, “tensionamentos na forma do pensar, sentir, agir, aprender e ensinar nos CEFFAs.” (TELAU, 2015, p. 43-44, apud BEGNAMI, 2019, p. 149-150)

Dessa forma, a corrente humanista cristã, historicamente influente na Pedagogia da Alternância, “colocou em cheque a sua identidade histórica como pedagogia popular do campo, trazendo entraves para que os CEFFAs se constituíssem na perspectiva contra-hegemônica da sociedade, ou seja, que realizassem uma educação comprometida com a emancipação humana”, com outro projeto de campo e de sociedade (TELAU, 2015, p. 43-44, apud BEGNAMI 2019, p. 150).

Begname (2019) defende que, apesar das contradições, dilemas e disputas em diversos contextos em torno da Alternância na realidade brasileira, esta é uma construção histórica que vem se aproximando dos referenciais da Educação do Campo, Pedagogia Socialista, Pedagogia Libertadora-Freireana e Pedagogia do Movimento e, por isso, tem ganhado destaque na Educação do Campo.

Essa breve contextualização sobre o debate entre Pedagogia da Alternância e Educação do Campo é relevante para esse item, pois trago elementos da pesquisa de campo realizada com Marina, egressa do LeCampo atuante na AMEFA, que evidenciam aproximações significativas desses dois movimentos em Minas Gerais.

A AMEFA é uma entidade civil, sem fins lucrativos, criada em Minas Gerais em julho de 1993, a fim de congregar as Associações Escolas Família Agrícola do estado de Minas Gerais para a promoção educacional, coordenação, animação e representação das EFAs. Atualmente a AMEFA congrega 21 Associações de EFAs sediadas em diferentes regiões do Estado de Minas Gerais. A egressa Marina é responsável pela assessoria pedagógica na região da Zona da Mata, onde estão localizadas seis Escolas Família Agrícola.

Quadro 7: Relação das Escolas Família Agrícola presentes na Zona da Mata Mineira.

EFAs	Município/Sede	Nível	Modalidade	Território/Região
Jequeri	Jequeri	EF-II*	Regular e EJA***	Zona da Mata
Serra do Brigadeiro	Ervália	EF-II	Regular e EJA	Serra do Brigadeiro / Zona da Mata
Camões	Sem Peixe	EF-II/EMT**	Regular e EJA	Zona da Mata
Dom Luciano	Catas Altas da Noruega	EMT	Regular e EJA	Zona da Mata
Paulo Freire	Acaiaca	EMT	Regular e EJA	Zona da Mata
Puris	Araponga	EMT	Regular	Zona da Mata

*EF – I = Ensino Fundamental – II Ciclo – 6º ao 9º ano; **EMT = Ensino Médio e Técnico em Agropecuária – Integrado; *** EJA = Educação de Jovens e Adultos. Fonte: AMEFA, 2018

A AMEFA tem como escopo de atuação a promoção educacional da Pedagogia da Alternância e assume o compromisso em desenvolver:

(...) uma formação integral e libertadora de adolescentes, jovens e adultos, camponeses, em harmonia com o meio ambiente; articulada com valores humanos, cristãos, técnicos-científicos e artísticos-culturais; centradas em políticas de geração de trabalho e renda familiar,

na perspectiva do fortalecimento da Agricultura Camponesa, da Educação do Campo e da solidariedade e sustentabilidade no campo. (AMEFA, 2018, s/p)

Desde a criação da Rede Mineira de Educação do Campo, a Associação é um de seus membros originários e tem contribuído para desencadear o debate da Educação do Campo em suas escolas. Na pesquisa com Marina essa relação entre Educação do Campo e Pedagogia da Alternância mostrou-se potente tanto nos debates em termos de concepção de educação e trabalho pedagógico, como pela luta por escola do campo. A referida egressa atua como assessora pedagógica da AMEFA desde 2017 e possui oito anos de experiência como docente em EFAs. Para a realização desse trabalho atual, sua experiência como docente foi relevante; segundo a egressa, percebe que a formação que obteve no LeCampo, no que tange a gestão de processos educativos, foi fundamental. A pesquisa de campo com a egressa possibilitou identificar em sua prática social quatro frentes de ação junto a AMEFA: resistência contra fechamento de escolas do campo pela articulação EFAs/AMEFA; tensionamentos e avanços na relação com o Estado e a disputa pelo fundo público; articulação para construção de novas EFAs; e desenvolvimento de processos formativos em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo.

O fechamento de escolas do campo foi um assunto que surgiu durante as entrevistas com a egressa, quando relatou sobre o desenvolvimento do debate da Educação do Campo nas EFAs. Sua narrativa nos fez perceber que as EFAs contribuem para um movimento de resistência contra o fechamento de escolas do campo, por meio de articulações políticas em seus territórios de origem. Esse foi o caso da Escola Família Agrícola Vida Comunitária, localizada no município de Comercinho, região do Jequitinhonha, onde trabalhava antes de assumir a assessoria pedagógica na região da Zona da Mata pela AMEFA.

Então, não só a EFA de Comercinho, nas EFAs como um todo fazem esse debate da Educação do Campo (...) lá inclusive em Comercinho a gente tinha uma tentativa assim, de tentar articular com o poder público, porque lá uma das grandes preocupações, que a gente tinha quando eu estava lá e permanece ainda hoje, é a questão do fechamento das Escolas Rurais. Comercinho é um município com 40 comunidades rurais, hoje me parece que tem nove escolas, apenas. Então, assim, de 2009 até ano passado, foi um fechamento absurdo das escolas, e aí é um debate que a Escola Família Agrícola de Comercinho faz, inclusive ano passado, a gente organizou lá um seminário, que foi um seminário de Educação do Campo justamente para discutir essa... questão do

fechamento das escolas, e discutir um pouco as perspectivas da educação do campo (...) simplesmente a prefeitura começou a fechar as escolas, aí a justificativa é a de sempre (...) que não tem recurso, que escola com poucos alunos, que não tem como a prefeitura manter (...) Crianças com 5 anos de idade, pegando ônibus para ir para a cidade estudar(...) andar 18, 20 quilômetros, ou mais, de ônibus, acordando 4h da manhã, 5h da manhã, então assim, é uma problemática lá do município. (Marina, 2017, p. 3-4).

Essa mobilização, a que Marina se refere, desencadeou um processo organizativo entre as EFAs e as comunidades dependentes das escolas em processo de fechamento, o que resultou numa comissão responsável em discutir, junto à prefeitura, alternativas que evitassem ou diminuíssem os impactos do fechamento das escolas. Segundo a egressa, do referido Seminário, encaminhou-se que “para impactar menos... como não se via outra solução a não ser a nucleação, que pelo menos ela se desse no campo. E aí (...) foi até uma proposta que saiu no seminário, de que... a prefeitura construísse ali, próximo a EFA, ou até mesmo no espaço da EFA, uma escola” (Marina, 2017, p. 5).

As políticas de fechamento de escolas do campo são uma realidade que se intensificou no Brasil sob o argumento do poder público reduzir gastos com a manutenção de escolas rurais, face a queda no número de alunos matriculados. O Movimento da Educação do Campo, junto a movimentos sociais/sindicais vem se mobilizando numa campanha contrária ao fechamento dessas escolas, em especial quando realizadas de forma unilateral, sem promover um debate ampliado com as comunidades rurais. A experiência relatada por Marina evidencia esse movimento de resistência dos sujeitos do campo, que reivindicam junto às administrações locais o direito de debater coletivamente estratégias que visam garantir o acesso de crianças e jovens às escolas, preferencialmente, no campo. Mobilizações como essa retratam a importância que a Educação do Campo tem ao ressaltar o debate sobre a luta por direitos e de participação democrática das populações do campo em instâncias de poder, que gerenciam a oferta de políticas públicas dos quais são beneficiados.

O financiamento e a disputa pelo fundo público surgem na pesquisa de campo como principais pautas de reivindicação da AMEFA/EFAs, apesar dos avanços significativos que estas conquistaram, nos últimos anos, para captação de recursos públicos para as EFAs. Porém, a AMEFA, Associação que cuida de gerenciar e promover apoio técnico e pedagógico às EFAs, enfrenta dificuldades financeiras para desenvolver esse trabalho, pois, até o momento, as legislações que destinam recursos para a Pedagogia

da Alternância são destinadas diretamente às escolas, não havendo recursos para as organizações que as gerenciam, no caso, a AMEFA.

As EFAs são escolas comunitárias, sem fins lucrativos que, em sua origem, contaram com apoio financeiro de ONGs internacionais, ligadas às Igrejas e Governos, sobretudo, Europeus. Apesar de existir a contribuição das famílias, comunidades e sindicatos, os recursos que estas podem oferecer não são suficientes para abarcar todas as despesas para o funcionamento da escola. Então, ao final da década de 1990, a AMEFA inicia uma mobilização que culminou na aprovação de uma Lei Estadual destinada ao apoio financeiro às EFAs no Estado - Lei nº 14.614/2003, regulamentada pelo Decreto nº 43.978/2005 e posteriormente pelo Decreto nº 46.889/2015. Já em nível nacional, em 2012 é aprovada a Lei nº 12.695/2012, que contempla com recursos do Fundeb as instituições comunitárias que atuam na Educação do Campo. Segundo seus dirigentes, a demanda atual da AMEFA é pela melhoria das legislações para ampliar recursos, inclusive para a manutenção da Associação.

Conforme já assinalamos, essa é uma postura contraditória da AMEFA, junto dos CEFFAs, com o Movimento da Educação do Campo, pois este tem como pauta a luta e a defesa pela educação pública sob responsabilidade do Estado. Apesar de Telau (2015) e Begname (2019) afirmarem que esse tensionamento da Educação do Campo com os CEFFAs tem mobilizado mudanças de posicionamento dos CEFFAs, no sentido de avançar com o debate da educação pública e superar sua condição de filantropia, não identificamos esse debate junto às mobilizações da AMEFA. O que apreendemos na pesquisa de campo é sua articulação para acessar os fundos públicos visando sua manutenção enquanto escola comunitária.

Nessa condição de escola comunitária, é notória a existência de dificuldades financeiras da AMEFA comprometendo o trabalho dos assessores pedagógicos, como foi o caso de Marina, em 2018. Até agosto de 2018, Marina não havia realizado nenhuma visita às EFAs da Zona da Mata, em virtude dos atrasos no repasse de recursos pelo estado de Minas Gerais às EFAs. Esses atrasos se devem aos entraves financeiros do Estado e de cortes de gastos, intensificados com a crise política e econômica do Brasil, principalmente após o Golpe de 2016.

Os recursos a que se refere Marina são os da Lei Estadual nº 14.614/2003, que institui o Programa de Apoio Financeiro às Escolas Família Agrícola de Minas Gerais por meio da concessão de bolsas a alunos, a serem pagas diretamente a cada Associação mantenedora, repassado em duas parcelas, sendo a primeira no início do primeiro

semestre e a segunda no início do segundo semestre letivo (Art. 1º, §4; Decreto nº 43.978/2005). O valor individual da bolsa é fixado em Resolução pela SEE/MG anualmente e, até 2015, previa que este não poderia superar o valor mínimo previsto pelo Fundeb (Art. 1, §1; *ibidem*. No entanto, este item é alterado pelo Decreto nº 46.888/2015 (Art. 1º §1) passando a dispor que o valor individual da bolsa será, no mínimo, o *per capita* previsto para o correspondente nível ou modalidade de ensino estabelecido pelo Fundeb. Para as Associações mantenedoras das EFAs isso significou um aumento de verba daquele Programa.

Tendo em vista esses recursos, Marina explica que existe um “combinado” entre a AMEFA e as Associações das EFAs para que estas repassem parte do valor recebido para a AMEFA manter suas atividades. Esse recurso corresponderia a quantia que excede o valor mínimo estabelecido pelo Fundeb pago pela Bolsa Aluno, viabilizado a partir do Decreto nº 46.888 de 2015. Foi em relação aos problemas referentes ao repasse desse dinheiro que inviabilizou as atividades da AMEFA e de seus assessores pedagógicos no ano de 2018, conforme explica a egressa:

(...) E aí o que a gente combinou, foi acordado em assembleia, é que desse aumento, uma porcentagem vai pra AMEFA. Uma porcentagem do aumento. Então, em 2017 eles pagaram só a primeira parcela, e a primeira parcela foi exatamente o valor do Fundeb, então não teve aumento, e se não teve aumento não teve cotização... e além disso tinha escolas que estavam em situação de muita fragilidade, assim, na iminência de fechar, de parar as atividades mesmo, e aí o recurso que a AMEFA tinha em caixa, ela fez empréstimo para essas escolas e aí acabou inviabilizando as atividades da AMEFA nesse período. Então algumas atividades a gente não conseguiu... por exemplo, esse plano de formação de conselheiros a gente não conseguiu executar ainda. É (...) a gente faz também a formação inicial de monitores... nós estamos com uma turma em andamento... que a gente fez duas etapas no ano passado e tinha que fazer mais duas este ano... a gente não conseguiu fazer a primeira etapa, que estava prevista para o primeiro semestre. Provavelmente não vamos conseguir fazer a segunda etapa... quer dizer, nem a primeira e nem a segunda, acredito que este ano a gente não consegue. É... mas é uma atividade importante, assim, da AMEFA, que é da formação dos monitores e que é essa equipe pedagógica que organiza... (Marina, 2018, p. 4)

Essas dificuldades financeiras foram mais incisivas no ano de 2017 e 2018 e as legislações referidas, que garantem uma parcela do fundo público para as EFAs, podem ser consideradas uma conquista para as EFAs em Minas Gerais. A fim de contribuir com

o movimento da Pedagogia da Alternância notamos a presença de deputados e seus assessores manifestando apoio e participando de eventos promovidos pela AMEFA, como foi o caso do II Seminário Interterritorial sobre Educação do Campo na perspectiva da Escola Família Agrícola em Minas Gerais.

Dentre essas figuras políticas, o envolvimento do Deputado Federal Pe. João (PT/MG) com o debate da Pedagogia da Alternância, Educação do Campo e agricultura familiar camponesa¹²⁶ ficou evidente durante a pesquisa de campo. Cabe registrar, que esse Seminário contou com a presença de assessores de outros deputados, que também se aproximam das causas dos movimentos sociais do campo. Marina relata que o referido deputado teve participação na elaboração das legislações mencionadas, em benefício das EFAs e, recentemente, destinou uma emenda parlamentar favorecendo a EFA de Camões, município de Sem Peixe e ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo do IF Sul De Minas Gerais¹²⁷. Durante o Seminário, anteriormente mencionado, o Deputado esteve presente e afirmou que apresentou um projeto de lei (PL nº 7862/2017), de sua autoria, com o objetivo de equiparar egressos de instituições de formação por alternância, ao tratamento dispensado aos alunos egressos das escolas públicas, no acesso ao ensino superior gratuito.

Trata-se de uma PL que resolve a situação de estudantes de baixa renda das EFAs para acessarem o sistema de cotas, por exemplo, nas universidades públicas. No entanto, reafirma uma posição contraditória das CEFFAs diante das lutas travadas pelo Movimento da Educação do Campo, pois significa uma medida paliativa, que reafirma sua condição de filantropia e não avança para o debate da luta pela escola pública sob responsabilidade do Estado. A pergunta que fica é: por que não avançar com o debate dos CEFFAs para a instituição dessa experiência enquanto escola pública estatal? Entendemos que essa é uma experiência importante que, no âmbito da escola pública do estado, endossaria a luta da Educação do Campo para a transformação da forma escolar capitalista.

¹²⁶ O Deputado Pe. João (PT/MG), além do PL mencionado, tem registrado na Câmara Legislativa diversos projetos de lei com caráter de enfrentamento ao uso abusivo de agrotóxicos no Brasil. Mais informações no site: <https://www.camara.leg.br/busca-portal?contextoBusca=BuscaProposicoes&pagina=1&order=relevancia&abaEspecificas=true&filtros=%5B%7B%22autores.siglaUF%22%3A%22MG%22%7D,%7B%22autores.nome%22%3A%22Padre%20Jo%C3%A3o%22%7D%5D&tipos=PL>. Data de acesso: 30/04/2019

¹²⁷ O referido curso surgiu de uma demanda da AMEFA para o desenvolvimento de uma experiência de LEC envolvendo egressos das EFAs para formação de quadros e potenciais monitores das EFAs.

O acirramento da crise econômica no estado de Minas Gerais tem afetado as EFAs, em virtude dos atrasos e a redução de recursos transferidos pelo Estado para as escolas. Apesar desse contexto problemático, presenciamos a mobilização da AMEFA com debates que visam a ampliação de sua rede de escolas. O II Seminário Interterritorial sobre Educação do Campo na perspectiva da Escola Família Agrícola em Minas Gerais (II SIECEFA/MG), realizado nos dias 28 e 29 de junho de 2018, na Escola Sindical 7 de Outubro, em Belo Horizonte, teve esse propósito.

Fotografia 1: Mística inicial do II SIECEFA/MG

Fonte: Aline Angelo (2018), acervo de pesquisa de campo.

O Seminário foi organizado pelo secretário executivo da AMEFA, Marina e outro egresso do LeCampo, que atua como assessor pedagógico na região do Jequitinhonha. Estavam presentes pessoas de diversas regiões do estado de Minas Gerais, em sua maioria, envolvidos na articulação de um projeto de criação de EFA para seus municípios de origem; representantes do governo do estado de Minas Gerais; representantes de ONGs, movimentos sindicais; um deputado federal e alguns assessores de deputados estaduais. Durante a abertura do evento, Marina explica que o objetivo desse é promover um debate sobre a expansão das EFAs e elaborar um documento a ser entregue ao governo do estado.

Fotografia 2: Mesa de abertura do II SIECEFA/MG

Fonte: Aline Angelo (2018), acervo de pesquisa de campo

Na abertura do evento compuseram a mesa representantes de algumas EFAs, movimento sindical, ONGs, Secretaria de Educação do governo do Estado de Minas Gerais e da Câmara de Deputados Federais e Estaduais, que estavam presentes por convite da organização e/ou por afinidade com a pauta da Educação do Campo. A responsável em promover a explanação da manhã era a representante da Coordenação de Educação do Campo da Secretaria Estadual de Educação. A seguir trago uma síntese de sua fala:

A representante da coordenação de educação do campo da SEE/MG começa sua explanação com uma breve contextualização da educação do campo em Minas Gerais. Ressalta a postura positiva da SEE/MG, nos anos anteriores, em convidar os movimentos sociais para dentro da estrutura do governo, a fim de debater a educação do campo no estado (...). Foi a partir desse espaço de discussão que os movimentos ajudaram a construir na SEE/MG, o debate da educação do campo e da escola do campo (...). Segundo a representante da SEE/MG, após a publicação da Resolução SEE 2820/ 2015 foram mais de 200 escolas que passaram a ser consideradas escolas do campo em Minas Gerais. Porém, **reitera que o principal desafio é que não há repasse do Governo Federal que reconheça essas escolas e que, no momento, a principal dificuldade no governo de Minas é financeira e, por isso, a ampliação da discussão da educação do campo no estado fica limitada ao recurso. Sendo assim, a prioridade do governo é manter aquelas já existentes** (D. C., 28/06/2018).

As escolas a que se refere a representante da SEE/MG, reconhecidas como escolas do campo pela Resolução SEE 2820/ 2015, são as escolas públicas estaduais situadas em comunidades rurais ou em distritos municipais.

A apresentação da representante da SEE/MG repercutiu de forma bastante desanimadora entre os participantes do evento, pois, conforme trecho destacado, ela deixa claro que o governo de Minas não assegura apoio à criação de novas EFAs em virtude de suas dificuldades financeiras e prioridade com as escolas públicas do campo. Todavia, para os organizadores do evento essa afirmação expressa mais uma falta de vontade política do que dificuldades financeiras, pois, em conversa com Marina e o secretário executivo da AMEFA, no intervalo do almoço, esses questionavam: “(...) o valor que o estado repassa para as EFAs é o valor-aluno que, se não for encaminhado para uma EFA é repassado para outra escola. Isto significa que se criando ou não uma EFA o estado deve investir de toda forma nesse aluno” (D. C., 28/06/2018). Portanto, na visão da AMEFA, o argumento referente a falta de recursos não é totalmente convincente para a não autorização de novas escolas pelo governo de Minas Gerais.

O evento seguiu na parte da tarde com a exposição de projetos de criação de EFAs de diversas regiões do estado de Minas. A apresentação era feita por um membro da associação, agricultores, ou educadores populares estimulados em levar essa experiência de escola para seus municípios. Foram dez projetos apresentados, alguns em fase mais avançada de elaboração como, por exemplo, com garantias de espaço físico para a escola, Associação Comunitária já formada, e outros ainda embrionários, com necessidade de maior apoio e orientação da AMEFA para sua construção. No entanto, há de se registrar que este é um número expressivo de proposições, o que demonstra o interesse de sujeitos do campo em reivindicar um projeto de escola aliado à suas necessidades.

Neste evento foi possível identificar a presença de nove estudantes e/ou egressos de Licenciatura em Educação do Campo, participando como ouvintes ou como mobilizadores de uma EFA. Destes nove, temos: quatro do LeCampo (três egressos e uma estudante), sendo dos egressos dois assessores da AMEFA, um proponente de um projeto de reativação de uma EFA, assim como a estudante presente; três estudantes da Licena/UFV participando como ouvintes; e dois da LECCA/IFSULDEMINAS, também mobilizadores para a reativação de uma EFA.

Considerando o descrito sobre o evento, nota-se que este foi um espaço de protagonismo de sujeitos coletivos do campo, que veem no movimento da Pedagogia da Alternância a possibilidade de concretizar um projeto de escola, que atenda seus

interesses e necessidades. A forma de organização das EFAs, com a pedagogia da alternância, a formação para o trabalho familiar camponês, com destaque para agricultura sustentável e agroecológica, são características da escola que atraem esses sujeitos do campo.

Esse protagonismo na luta por escola e em construir processo de formação foi perceptível em outros momentos em que acompanhei a prática social de Marina. Por meio da ENEP, em Viçosa/MG, a egressa participou de uma reunião para a preparação do II Módulo do Curso de Formação em Pedagogia da Alternância. O referido curso é uma iniciativa da ENEP e tem como objetivo contribuir na formação de lideranças na região da Zona da Mata e de despertar nestes o interesse em colaborar e construir novas EFAs. Estavam presentes nessa reunião Marina; dois assessores do Deputado Federal Pe. João, colaboradores com a ENEP; um professor da EFA Paulo Freire; um representante da EFA Dom Luciano e membro da coordenação do ENEP e o pároco da diocese da comunidade em que se localiza a ENEP. Marina é quem coordenou a reunião sugerindo horário para término e a elaboração das pautas. No momento de elaboração da proposta teórico metodológica do curso, Marina apresentou sugestões de eixos norteadores para a formação.

Ao iniciar a discussão metodológica do II Módulo, Marina apresenta alguns eixos norteadores, que elaborou junto com o secretário executivo da AMEFA, para serem aprofundados pelo convidado J. Begname, que conduzirá essa formação. Esses itens são: 1. Projeto de Educação Popular; 2. Gestão assumida pela comunidade; 3. Prática teorizada, aprofundamento do Plano de Estudo; 4. Teoria praticada, atividade de retorno.; 5. Espaço educativo como réplica da sociedade; 6. Educador responsável em intermediar projeto de Educação Popular. J.¹²⁸ propõe adicionar outro item: 7. Criação de EFAs - passos para criação de uma EFA. Padre J. sugere mais um: 8. Alternância da ousadia, pedagogia da coragem/proposição. O pároco, segue explicando sua proposição: “é tempo de pensar em ir além, ser corajoso e utópico para isso, por exemplo, propor criação de universidade popular, curso de EJA (...) os cursos têm que abrir espaços para a utopia!”. Após essa conversa sobre os itens a serem desenvolvidos pelo convidado que assumirá a formação, os membros seguiram para a elaboração da programação (D. C., 19/06/2018).

¹²⁸ Na exposição das notas do Diário de Campo optei por omitir os nomes de outros sujeitos envolvidos nas observações, deixando apenas a primeira letra do nome para indicar seu “lugar de fala” nos registros.

No desencadear da definição da programação, Marina e os presentes na reunião sugeriram “aproveitar” a presença da pesquisadora e me convidaram a conduzir uma Roda de Conversa sobre Educação do Campo na abertura do curso.

Os eixos norteadores trazidos por Marina permitem identificar a intencionalidade de um curso baseado nos princípios da Educação Popular. Conforme Hurtado (2005), a Educação Popular possui uma posição epistemológica de caráter dialético e, por isso, desenvolve uma proposta participativa, dialógica e de complementação de distintos saberes. Ao evidenciar os citados eixos norteadores, a AMEFA, por meio de Marina, sugere a existência de princípios indispensáveis à Educação Popular e também a Educação do Campo como: o envolvimento comprometido e participativo da comunidade, a relação teoria e prática, a conexão entre conhecimento e sociedade e a responsabilidade do educador nos processos de condução/formação. Essas proposições trazidas por Marina e pelo Pe. J., que expressam desejo de mudança, reafirmam a aproximação com a Educação Popular e com a Educação do Campo.

A provocação para expansão das EFAs é uma pauta inserida pela coordenação da ENEP, que pretende fazer daquele espaço um centro de formação em Educação Popular, envolvendo diferentes cursos com propostas de tecnologias alternativas, centradas no trabalho, na formação política e na produção de alimentos saudáveis, inclusive com a existência de uma escola no formato da Pedagogia da Alternância.

O referido Curso de Formação ocorreu com a presença de jovens, militantes de movimentos sociais e de outros indivíduos interessados na discussão da Pedagogia da Alternância. Nesse II Módulo, o facilitador do curso promoveu uma ampla apresentação sobre os princípios da Alternância, com espaço para discussão e estudo.

Não obstante, durante as observações também foi possível perceber a tensão sofrida pelos movimentos sociais diante da crise política, no âmbito nacional e estadual, e das incertezas quanto à efetividade e continuidade dos direitos sociais já conquistados. Neste aspecto, Marina revela que a AMEFA tem reafirmado sua orientação política diante dos projetos em disputa no cenário nacional e estadual e, portanto, assumindo aproximação com governos de esquerda. Sobre esse assunto, a egressa explica:

(...) por mais que a gente não faça defesa partidária, só que a gente acha importante que o movimento saiba (...) Por exemplo, durante esse período aí de quatro anos, dessas pessoas que estão, seja no legislativo, seja no executivo, quem esteve do nosso lado em alguns momentos. E a gente faz esses diálogos em todas as oportunidades que a gente tem

tido, com os conselheiros, com os diretores, inclusive nessa semana a gente tem reunião e essa questão política está na pauta, porque não dá para ficar neutro?! (Marina, 2018, p. 8)

Segundo a egressa, a clareza desse debate político pela EFAs tornou-se mais evidente após o Golpe político-jurídico-midiático de 2016. Avalia que esse posicionamento e formação política são importantes para uma postura coerente das EFAs de se afastarem de candidatos ou políticos, que tentam se aproximar das escolas, inclusive oferecendo emenda parlamentar, meramente pelo apoio político e não por defesa ou identificação com a Educação do Campo, Agroecologia e a Pedagogia da Alternância. Sobre esse aspecto relata que “(...) teve escola esse ano que recusou emenda parlamentar por conta disso. Recusou porque compreendeu que era uma tentativa de negociação de apoio(...) e recusou!” (Marina, 2018, p. 10).

Considerando o conjunto de ações desenvolvidas por Marina na AMEFA, podemos perguntar: que reflexões são possíveis sobre as contribuições da formação de uma Licenciatura em Educação do Campo tendo em vista a prática social da egressa, Marina, do LeCampo?

Primeiramente, as observações realizadas com Marina na AMEFA permitiram apreender eventos ricos, que evidenciam uma relação de disputa, de tensionamentos com o Estado e com as concepções da Educação do Campo e de avanços e contradições na luta política por escola do campo. Com relação ao Seminário organizado pela AMEFA, identificamos a existência de conflitos e contradições na relação da AMEFA com o Estado e de sua concepção de escola do campo. Quanto aos conflitos, de um lado, estão as demandas das organizações camponesas com projetos de novas EFAs visando a acessar o fundo público e, de outro, o Estado limitando a possibilidade de concretização das mesmas, alegando falta de recurso e prioridade em manter as escolas públicas do campo, assim reconhecidas por meio da Resolução SEE 2820/ 2015. No entanto, a condução do Seminário se destacou como um espaço de diálogo e proposições, no qual os participantes se mostraram empenhados em trabalhar os conflitos e avançar com proposições de novas EFAs.

No que se refere aos avanços da AMEFA, observamos que essa tem o reconhecimento de diversos sujeitos coletivos do campo e tem avançado em práticas político-pedagógicas que, em muitos aspectos, dialogam com os princípios da Educação do Campo, tais como: gestão participativa; o desenvolvimento de instrumentos pedagógicos que reconhecem o educando como sujeito e o coloca em diálogo com a

realidade, cultura e trabalho do campo; e a formação profissional de jovens para atuar na produção camponesa de forma sustentável. Do ponto de vista político, a instituição tem reafirmado sua opção com o campo da esquerda, que vem disputando hegemonia no Estado para outro modelo de sociedade. Todavia, a contradição que ainda paira nos CEFFAs é com relação ao tipo de enfrentamento com o Estado: essas disputam no Estado, acesso aos fundos públicos, para subsidiar a escola na condição de comunitária/filantrópica, e não como uma escola pública do Estado, com gestão democrática e participativa, que permita a participação do movimento da Pedagogia da Alternância na concepção da sua forma escolar.

Reconhecemos a capacidade de mobilização da AMEFA, por meio das EFAs, com as organizações populares do campo e isso se deve ao amadurecimento das práticas educativas desenvolvidas por meio da Pedagogia da Alternância, da sua articulação com a Educação Popular e com a Educação do Campo. Por conseguinte, existe um legado e uma trajetória das CEFFAs e da Educação do Campo, no campo pedagógico e nas legislações¹²⁹, que permitem um salto qualitativo para a Associação disputar o modelo de escola das EFAs, porém como escola pública sob responsabilidade do Estado. Sabemos das dificuldades desse processo, que incidem no enfrentamento da forma escolar capitalista, hegemônica nas escolas do Estado. Ainda na condição de escola comunitária, filantrópica, o que confere certa autonomia às EFAs, existem tensões dessas com as Superintendências de Ensino que, segundo Marina, têm dificuldade em compreender a lógica de funcionamento das EFAs. Todavia, entendo a necessidade desse enfrentamento por parte dos CEFFAs, para continuar contribuindo com as lutas do Movimento da Educação do Campo para a transformação das escolas do campo. Compreendo ainda, que essa é uma discussão que deve ser colocada nas LECs, especialmente, com estudantes egressos das EFAs, para que problematizem, junto aos CEFFAs, essa condição de escolas comunitárias.

Em segundo lugar, entendo que as expectativas da formação promovida pelas LECs se reafirmam quando seus egressos permanecem ou se inserem na ação política de movimentos sociais/sindicais do campo, com os quais se identificam. Por isso, importa reafirmar que a transformação no âmbito das políticas públicas e da forma escolar é uma questão que envolve luta coletiva, consequentemente a expectativa sobre o egresso não pode ser isolada, mas inserida na inter-relação entre a LEC e os movimentos sociais do

¹²⁹ Destacamos as Diretrizes Operacionais da Educação Básica no Campo (Resolução CNE/CEB de 2002), que oferecem subsídios para a organização das escolas do campo, inclusive sob o Regime da Alternância.

campo, inclusive, para problematizar junto a esses movimentos as contradições que possuem visando superá-las e avançar na luta por outra hegemonia. O egresso por si só não transforma uma realidade se não estiver articulado em lutas coletivas e se, em seu processo formativo, essas lutas não forem enfatizadas e experimentadas.

Marina é uma egressa inserida em organizações ligadas ao movimento de Pedagogia da Alternância no Brasil, que vem se integrando e lutando por causas afins da Educação do Campo, isto é, por outro projeto de campo, quando almeja o “fortalecimento da agricultura familiar”, da sustentabilidade e da relação harmoniosa com o meio ambiente; de sociedade e de educação, quando expressa objetivos de uma “formação integral e libertadora”. Sua atuação demonstra a capacidade da AMEFA em integrar os egressos de LECs em seus quadros, tanto que, a própria egressa relata que a AMEFA tem apostado nos egressos das LECs, para que possam retornar atuando junto às EFAs. Não é por acaso que essa Associação demandou junto ao IFSULDEMINAS um curso de LEC e tem egressos de EFAs estudando nas várias LECs ofertadas no estado de Minas Gerais.

Por último, uma das frentes de formação das LECs, gestão de processos educativos e comunitários, é uma aposta certa dessa licenciatura, que necessita ser mantida e ampliada nos cursos junto com os movimentos sociais do campo, para que seus estudantes/egressos desenvolvam habilidades de trabalho coletivo, articulação e mobilização de sujeitos, além de sensibilidade para lidar com a diversidade.

5.1.2 Território do Vale do Rio Doce

Na região do Vale do Rio Doce identificamos no município de Governador Valadares algumas iniciativas em Educação do Campo e a luta do MST pela garantia do direito à escola do campo em suas áreas de assentamento.

As licenciadas Sara e Cecília atuam na rede municipal de Governador Valadares e relataram, em entrevista, sobre a existência de uma coordenação específica para Educação do Campo no município, que vem trabalhando, desde 2013, com a possibilidade de implementar uma política de Educação do Campo.

Esse debate sobre as diretrizes para as escolas do campo na Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares (SMEDGV) é resultado das demandas trazidas pelos movimentos sociais do campo dessa região, em especial do MST, ali presente desde o início da década de 1990. Desde o início do Movimento da Educação do Campo e da publicação das DOEBEC/2002, militantes do MST da região, junto a outros movimentos,

afirmam reivindicar espaço no município para discutir o trabalho nas escolas do campo, porém sem muito sucesso. Foi durante a gestão municipal da prefeita Elisa Maria Costa (PT), 2009-2012 e 2013-2016, especialmente em seu segundo mandato, que algumas conquistas foram adquiridas pelos movimentos sociais do campo, quando conseguiram inserir a Educação do Campo como pauta para a elaboração de uma política municipal para as escolas do campo. Em 2013, foi criada uma comissão de Educação do Campo na SMEDGV composta por pessoas ligadas às escolas do campo, às comunidades e aos movimentos sociais da região, que deliberaram a criação de um Grupo de Trabalho Permanente responsável em estudar, visitar as escolas, organizar oficinas e eventos a fim de desencadear a construção de uma política municipal de Educação do Campo. Além dos debates e mobilizações realizadas nas comunidades e escolas do campo, esse trabalho resultou na construção de um Documento Referência para a Primeira Conferência Municipal de Educação do Campo, realizada em Governador Valadares, em setembro de 2014¹³⁰.

A egressa Sara, militante do MST, reitera que esse debate “começou fora do governo”, já que há “muito tempo tinha um grupo de pessoas da região que tentava dialogar com essa questão de trabalhar mais Educação do Campo”. Em relação à valorização dos egressos das Licenciaturas em Educação do Campo e Pedagogia da Terra, Sara destaca um dos aspectos positivos surgidos dessa mobilização: “as vagas da Escola do Campo, você sendo portador de título de Licenciatura de Educação do Campo, você já tinha prioridade em cima de quem tem tempo de serviço (Sara, 2017, p. 12).

Essa prioridade nos contratos para professores com formação em Educação do Campo foi instituída no processo de designação de 2017, como critério de desempate, conforme pude averiguar na Resolução nº 03 de 23 de janeiro de 2017, da SMEDGV, que dispõe no Art. 8º, §2º “O Professor com habilitação de licenciatura específica do campo **terá prioridade como critério de desempate**¹³¹ para designação entre os demais professores habilitados, nas escolas do campo, antes do tempo”. Esse critério é significativo, pois demonstra o reconhecimento dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia da Terra nos editais de contratação e a prioridade em alocá-los em escolas do campo. Essa foi uma proposta trazida no Documento Referência da I Conferência Municipal de Educação do Campo, ocorrida em 2014, que na proposição

¹³⁰ Informações obtidas por meio de conversa por telefone com uma militante do MST de Governador Valadares, que participou da Comissão e Grupo de Trabalho de Educação do Campo no município.

¹³¹ Grifo nosso.

6 do Eixo V¹³², coloca: “Priorizar na contratação de docentes para o campo profissionais formados em Licenciaturas do Campo” (SMEDGV, 2017, p. 48).

Conforme os relatos de Cecília e Sara, em virtude dessa coordenação, além de reconhecer a formação pelas LECs, o município tem trabalhado com a instituição de um projeto pedagógico específico para essas escolas, promovido espaços de formação, discussão e, inclusive, instituiu uma disciplina específica nas escolas chamada “Saberes e Valores do Campo”.

Sara relata que uma militante do MST atuou por um tempo como diretora das escolas do campo e iniciou um trabalho de construção de projetos exclusivos para estas. Segundo Cecília também foi elaborado, nesse período, apostilas abordando a Educação do Campo e distribuído aos professores, além de levar discussões sobre as especificidades do trabalho nas escolas do campo.

No entanto, Sara (2017, p. 10-11) destaca que durante a atuação dessa diretora houve muitas dificuldades em função do ano eleitoral de 2016: “justamente por essa diferenciação entre governos, muitos profissionais que estavam na escola eram contrários ao governo que estava no momento (...), você vê que as divergências políticas ela vai para a sala de aula, ela vai para dentro dos espaços da escolinha”. Em virtude desses entraves políticos, Sara afirma que a iniciativa de construção de um projeto político pedagógico para as escolas do campo ficou inviabilizada no ano eleitoral e que talvez nem seja concluída, devido à mudança de gestão municipal no ano de 2017. Seu relato a esse respeito demonstra as incertezas e possíveis discontinuidades de uma política municipal com a mudança de gestão nas prefeituras, assim como indica que as disputas políticas atravessam as instituições e chegam à sala de aula.

Durante o primeiro semestre de 2017, Cecília afirma não ter ocorrido nenhum debate ou encaminhamento com relação a Educação do Campo nas escolas. Todavia, cabe destacar que nesse período, a prefeitura encontrava-se com nova gestão, ainda em processo de transição, o que, a princípio, pode justificar a ausência dessa discussão em função da mudança de governos.

A instituição da disciplina “Saberes e Valores do Campo”, ministrada por Cecília em uma escola do campo, também é resultado da mobilização feita pela Conferência Municipal de Educação. Inicialmente, esse tema era desenvolvido como uma oficina realizada nas escolas e posteriormente veio a se constituir como uma disciplina. O

¹³² Eixo V: Educadores/as do campo: identidades, perspectivas, desafios e valorização profissional.

objetivo da disciplina é construir um diálogo entre os saberes do campo e os saberes da escola, em seus aspectos culturais, sociais e de trabalho.

Apresentamos, a título de contextualização, essa iniciativa de construção de uma política municipal de Educação do Campo em Governador Valadares. Todavia, para melhor compreender a situação desse debate a partir de 2017, busquei informações junto a SMEGV, onde tive a oportunidade de conversar com uma das responsáveis pela coordenação das escolas do campo. Em conversa informal, por telefone, ela me explicou que existe um documento que orienta o trabalho com a disciplina de Saberes e Valores do Campo implementado pelo atual prefeito, que foi presidente da União Ruralista (possivelmente a União Ruralista do Rio Doce), entidade esta vinculada à bancada ruralista do Brasil. Não tive a oportunidade de me aprofundar nesses dados¹³³, nem tive acesso ao referido documento, porém, essa informação indica que a discussão da Educação do Campo em Governador Valadares pode estar em disputa pelos representantes do agronegócio, a fim de implementar seu projeto e concepção de campo. Essa é uma discussão que demanda aprofundamento em outras pesquisas para confirmar essa possibilidade.

Esse debate de uma política municipal de Educação do Campo em Governador Valadares confirma o protagonismo das lutas dos movimentos sociais do campo por políticas públicas, ao passo que também revela a existência de disputa quanto à concepção e prática de Educação do Campo no município. Conforme analisa Caldart (2015, p. 01), o conceito de Educação do Campo está em disputa, inclusive pelos representantes do polo do capital, “que tentam hoje associar esse nome a uma visão “modernizada” da “educação rural”, historicamente associada ao atraso do latifúndio”.

A presença de movimentos como MST, FETAEMG, MPA, entre outros, no território do município demonstra a capacidade de pressão e mobilização para emplacar essas políticas em contextos políticos favoráveis, que nesse município veio com a gestão de uma prefeita do PT, partido esse construído inicialmente com apoio e adesão da classe trabalhadora. No entanto, a atual gestão, se confirmada seu vínculo com a bancada ruralista, pode atuar na “captura” do conceito de Educação do Campo para atender aos

¹³³ Quando obtive essa informação já tinha encerrado o período de coleta de dados e estava no processo de análise do material obtido. Foi durante as análises dos dados que senti necessidade de obter mais informações sobre as ações do município com a Educação do Campo para explicar, em sua totalidade, o contexto de atuação das egressas. Nesse momento que realizei contato com a SMEGV e obtive a informação referida no texto.

interesses do polo do capital, o que demanda resistência dos movimentos sociais nas escolas do campo.

O MST, precursor do Movimento da Educação do Campo, em sua dinâmica histórica objetiva “processos socioculturais que refletem e preparam mudanças sociais *demoradas e profundas*, produzindo elementos de cultura como forte dimensão de projeto” (CALDART, 2012, p. 97). Nessa dinâmica histórica se inclui a escola, porém “*educação pode ser mais que educação*” e “*escola pode ser mais que escola*” se a considerarmos dentro dos vínculos que constituem sua existência na realidade social, conforme Caldart (2012, p.226) ao discorrer sobre a Pedagogia do Movimento. Logo, lutar por escolas do campo faz parte das mobilizações do MST para garantir o direito à educação a crianças, jovens e adultos de áreas de Reforma Agrária.

Essa luta do Movimento por escola foi identificada na pesquisa com as licenciadas Sara e Bebé durante a pesquisa na região do Vale do Rio Doce. Sara explica como a creche em que trabalha foi aos poucos conquistada pelo Movimento:

(...) a escola que atendia do 1º ao 5º ano aqui, ela é do estado, mas sempre teve uma salinha que atendia de 4 a 5 anos pelo município. Só que, aí geralmente sempre uma salinha a parte... ficava sempre aquela coisa: ah... Bem a parte!. E a partir de 2015 que conseguiu fazer a ampliação. Então ampliou primeiro para 2 e 3 anos, aí reformou um espaço para atender esses dois públicos; 2016 começou a atender 1 ano, e esse ano dando continuidade (...) aquele espaço ali, é um espaço administrado pela Associação do Assentamento (...) e aí em conversa com a Associação foi pedido à Associação para ceder, provisoriamente aquele espaço, até que se construa um espaço de Educação Infantil, enquanto isso, já tem 2 anos que está funcionando(...) (Sara, 2017, p. 8)

Esse percurso de luta por escola também ocorreu no Assentamento Ulisses, onde Bebé atua como diretora. Logo que veio o projeto de assentamento, o Movimento começou a articular a criação da escola, conforme Bebé:

(...) nós fizemos a luta pela escola, que aqui não tinha, os alunos daqui iam para a cidade... (...) Aí quando o assentamento veio pra cá (...) aí nós também já fizemos, começamos uma luta lá em Belo Horizonte, Secretaria de Estado, e outra discussão aqui com o pessoal e reconstrução de uma escola que tinha aqui, uma escola antiga que tinha ali na frente, e aí nós fizemos, levantamos essa escola, trabalhamos, as paredes já estavam caídas, reformamos a escola, e fomos junto com a comunidade e começamos a trabalhar aqui. (...) E aí conseguimos a

nossa remoção, que era do município São José da Safira, bem longe (...) quando nós pedimos a nossa remoção nós também pedimos a criação da escola. Aí como não dava para criar uma escola, nós fizemos uma anexo dessa com a escola do Barroso (...) (Bebé, 2017, p. 2-3)

Fotografia 3: Escola Estadual de Ensino Fundamental, Assentamento Ulisses, Jampruca/MG

Fonte: Aline Angelo (2018), acervo de pesquisa de campo.

A “ocupação da escola” faz parte de uma vivência educativa e luta histórica do MST e pode ser definida como “um *processo*, onde até é possível identificar um começo, mas não o instante exato em que *o alicate morde o fio e a cerca vem abaixo*” (CALDART, 2012, p. 227). Essa metáfora se deve ao fato de que a conquista da escola no espaço dos assentamentos e acampamentos não é o primeiro e único passo, mas o começo para que esta contribua nos processos de mudança na formação dos sem-terra.

Caldart (2012), em *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, destaca que no processo histórico de “ocupação da escola” pelo Movimento a presença de professores militantes nas áreas foi fundamental para dar início a esse processo e para consolidar a incorporação da escola/educação em sua dinâmica. Em nossa pesquisa, notamos que a presença das licenciadas do LeCampo representa, para o Movimento, quadros importantes para a luta política, a fim de conquistar escolas e desencadear projetos de mudanças. Os professores do MST são o “olho do Movimento na escola”, aqueles que articulam, junto com os assentados e acampados, mutirões para levantar as paredes e construir as escolas, que

buscam “conquistar” e politizar a prática de professores externos ao Movimento para o *jeito de fazer escola* do MST.

Em 2017, quando realizei a primeira entrevista com Bebé, fui acompanhada de lideranças do MST. A liderança estadual do Movimento relatou a existência de uma audiência do MST com a SEE/MG, em que teria como pauta o acerto da construção de duas escolas de assentamento, entre elas a escola de Bebé, e outra em um assentamento do Sul de Minas, além de questões relacionadas à alocação de professores militantes do MST aprovados em concurso. Em 2018, na ocasião das observações com Bebé, a escola de seu assentamento já tinha conquistado sua independência em relação a outra escola em que era anexa e a licenciada assumia o cargo de direção. Abaixo a egressa avalia a atuação do Movimento:

Positivo (...) Eu acho que é a luta mesmo do Movimento em manter a escola na zona rural. Porque se não fosse essa luta do movimento, da comunidade, de manter a escola... acho que a luta da gente ia ser toda em vão. Imagino também... a questão da disposição (...) se eu e a E. não tivesse a disposição de estar aqui, de ficar aqui (...) eu acho que a comunidade não daria conta de segurar (...) (Bebé, 2017, p 22)

Após a conquista inicial das escolas, tanto Sara como Bebé relatam os desafios para melhorar a estrutura física para, assim, articularem um trabalho de transformação da forma escolar. No caso da creche, Sara relata os limites do espaço e a ausência de área para a recreação das crianças: “ele é bem limitado, mas é o que temos”. Bebé, após a conquista da independência da escola do Assentamento Ulisses percebe um longo trabalho para mudar a “cara da escola”, a começar pela sua estrutura física, ainda inadequada e insuficiente para suas demandas.

Tanto Bebé como outra professora assentada, egressa da Pedagogia da Terra do LeCampo, são mobilizadoras de ações e figuras de resistência na escola. Com elas na escola, a comunidade participa de processos de decisões e de mutirões; observa e interfere na atuação dos “professores da cidade”; e projeta sonhos de mudanças para a escola. Para Bebé, apesar da referida professora ser “mais tímida”, ou seja, não ter o perfil de liderança tal como ela, a licenciada atua de forma engajada em todas as ações na escola.

Durante as observações foi possível registrar vários momentos em que Bebé se mobiliza para dar continuidade ao projeto de “ocupação da escola”. Para a egressa, o primeiro passo é melhorar a estrutura física, e para isso se empenha na busca de recursos para a pintura e a reforma do espaço.

Logo no início de sua gestão como diretora, Bebé teve como primeira meta desenvolver um projeto envolvendo professores e comunidade com o objetivo de melhorar a estrutura física da escola, a fim de deixá-la mais bonita e organizada. Desde que cheguei, vejo nela essa preocupação. Movida por esse desejo presenciei momentos em que ela conversa com os professores tecendo a ideia de organizar uma festa (festa Julina), elaborar rifas e leilões e, a partir dos recursos arrecadados, transformar o espaço da sala de professores em uma cozinha e fazer uma varanda na frente para que os alunos possam merendar. O espaço que hoje é a cozinha seria reformado e utilizado como sala dos professores. Algumas doações ela conseguiu com dois professores da escola, que foi a tinta para pintar a parte interna das salas de aulas. A sua irmã, costureira e artesã no assentamento, fez as cortinas para colocar nas salas de aula e outros painéis de tecido para colocar na sala de professores. Com a comunidade, previa conversar na próxima reunião, sobre essas reformas, pedir apoio e coletar ideias para o embelezamento da escola. No início da manhã, havia conversado com um militante do assentamento, que trabalha na Secretaria de Assistência Social da Prefeitura, para que este pedisse à prefeitura doações, principalmente de tinta para terminar a pintura da escola, no caso da parte externa. (D. C., 21/05/2018)

Na fotografia abaixo temos o espaço em que funciona a sala de professores e a biblioteca da escola. Esse cômodo foi construído pelo assentamento e é o espaço que Bebé pretende transformar em uma cozinha e construir uma varanda.

Fotografia 4: Espaço da sala de professores e biblioteca da Escola Estadual de Ensino Fundamental

Fonte: Aline Angelo (2018), acervo de pesquisa de campo.

Nas imagens abaixo, temos as fotografias da parte interna da escola, com as paredes pintadas com a tinta doada pelos professores e cortinas feitas pela irmã de Bebê. Em pouco tempo de atuação como diretora, a egressa havia mobilizado os primeiros passos para tornar a escola um lugar agradável, despertando o sentimento de pertencimento e responsabilização por parte de professores, assentados e alunos.

Fotografia 5: Parte interna de algumas salas da Escola Estadual de Ensino Fundamental

Fonte: Aline Angelo (2018), acervo de pesquisa de campo.

As notas do Diário de Campo mencionadas revelam o desejo de Bebê construir uma nova cozinha com varanda para as crianças merendarem. Como podemos observar na imagem acima, o espaço destinado para a merenda é bem pequeno. Todavia, tive a oportunidade de acompanhar a egressa na Secretaria Regional de Educação (SRE) de

Teófilo Otoni, onde receberia orientações administrativas sobre as ações que agora deveria desempenhar como diretora para a regularização da nova escola. Uma das orientações que recebeu no setor de patrimônio foi a de não mexer na estrutura física da escola, enquanto não recebesse a visita da Secretaria com uma pessoa responsável em elaborar tal planejamento. A orientação se justifica por uma medida de segurança, em caso de acidentes, que pode gerar problemas à SRE e à direção da escola. Essa notificação deixou Bebé bastante frustrada. No dia seguinte registro o diálogo entre Bebé e sua irmã, militante do MST, sobre essa restrição da SRE:

Pela manhã Bebé comenta sobre a impossibilidade da reforma da cozinha com sua irmã, que pela escola passou. Esta, indignada responde: “se a escola for esperar a Secretaria liberar recurso para a reforma, terão que ficar anos à espera, pois se fossem contar com algum recurso do governo essa escola nem existiria!”. Na opinião de L. o projeto da reforma continua e a comunidade assume as responsabilidades. Bebé então conclui que se a comunidade se comprometer, fica de pé a organização da festa Julina para arrecadação de fundos e a busca por doações (D. C., 22/05/2018).

Em torno do trabalho desenvolvido por Bebé nota-se a presença de um “coletivo de educadores” que, conjuntamente, lutam pela escola do assentamento. Como ressalta Caldart (2003) um coletivo de educadores não é necessariamente composto por professores, mas por pessoas que têm ou podem ter essa tarefa. Alguns, em maior ou menor grau, contribuem para o que a autora define como tarefa “garantir o ambiente educativo da escola, envolvendo educandos e também a comunidade em sua construção” (Caldart, 2003, p. 75).

Na prática social de Bebé percebo a formação desse coletivo, composto por: a professora egressa do curso de Pedagogia da Terra do LeCampo; sua irmã, artesã e militante do MST, sempre próxima, participando das reuniões e com sua arte contribuindo com o embelezamento do espaço; seu sobrinho, que trabalha com serviços gerais na escola, exercendo atividades que estão além dessa função como, por exemplo: fazer reformas, pintar, levantar paredes, etc.; sua filha, estudante da Licena/UFV, participando do cotidiano da escola e desenvolvendo oficinas com os alunos; o militante W., que trabalha na secretaria de Serviços Social de Jampruca e sempre “passa pela escola” para acompanhar suas ações e se dispor em mediar com a prefeitura possíveis contribuições, dentre elas o problema com a água enfrentado pela escola; e de alguns alunos da EJA,

entre eles seu esposo, e professores externos ao MST que estão sendo “conquistados” pelo Movimento. Este coletivo tem se empenhado a dar a “nova cara a escola” em seu espaço físico, mas também com fortes nuances para fortalecer e contribuir com um projeto de transformação pedagógica.

Para além da necessidade imediata de melhorar a estrutura física da escola, Bebé alimenta outra utopia de vê-la sendo ampliada pelo Movimento para uma escola agrícola. A escola possui uma grande área, pois um beneficiado pela Reforma Agrária, cujo lote localizava-se ao seu lado, desistiu de suas terras e fez a doação para a escola. Com isso a escola possui uma considerável extensão de terras, que pode ser transformada em área de experimentação, plantio de árvores, pomares, hortas, etc., entretanto, esse é um projeto futuro que vai depender da força da organização do MST para sua realização. Nas imagens a seguir temos os fundos da escola e parte do terreno doado, em que é possível perceber a dimensão da área.

Fotografia 6: Fundos da escola e parte da área doada para a escola

Fonte: Aline Angelo, 2018 (acervo de pesquisa).

Essas observações em torno da “ocupação da escola” pelos moradores do Assentamento Ulisses e a prática social da egressa Bebê são carregadas de significados: a) primeiro porque confirma *o jeito próprio do MST fazer escola*, que na sua dinâmica histórica inclui a luta política para garantir a existência da escola pública em suas áreas, com responsabilização coletiva, carregada pela utopia de construir uma *escola que seja mais do que escola*; b) segundo, porque evidencia a força que a presença de um professor militante, com qualidade de formação, tem para garantir o percurso do primeiro item e de, por dentro da escola, buscar contexto para outras mudanças envolvendo professores que não são do Movimento. Este aspecto ficará mais evidente quando discutirmos os passos da prática social da egressa para a transformação da forma escolar; c) por último, de forma mais geral, pela ação do MST observa-se o confronto de setores da sociedade

civil em travar disputas com o Estado por políticas públicas, no caso para a educação pública, mantida pelo Estado, e com protagonismo dos sujeitos envolvidos - gestão partilhada.

Sobre esse terceiro aspecto, cabe frisar que na região do Vale do Rio Doce existe, além do MST, outros movimentos de luta pela terra com número considerável de áreas conquistadas pela Reforma Agrária. A existência desses movimentos na região tem contribuído na correlação de forças, visando uma política local progressista que, apesar de nem sempre ter apoio do poder político, segue tensionando os diferentes governos com suas demandas de políticas públicas. Esse é o caso do município de Governador Valadares, que vem desenvolvendo ações da Educação do Campo em suas escolas. Em nível estadual nota-se, pela atuação do MST e de outros movimentos ligados à Educação do Campo, articulações que visam incidir sobre as políticas públicas, disputando um projeto de escola pública do campo, a partir de uma concepção e prática de educação desenvolvida pelo Movimento. Nessas ações, busca-se a autonomia e a qualificação específica dos docentes do campo por meio da valorização dos egressos das LECs para o trabalho nas escolas do campo, o que Arroyo (2007, p. 170) considera “pré-condição para a autonomia e qualificação da rede de escolas do campo”.

Por fim, a prática social das egressas junto ao movimento social evidencia tanto a luta política por escolas e políticas públicas, como a intenção de mobilizar de dentro das escolas projetos de mudança. Por meio das licenciadas as demandas do MST para educação, o conhecimento teórico pedagógico adquirido neste e na formação do LeCampo se expressam numa ação política na escola que envolve: observar, fazer o processo de autocrítica e propor estratégias de mudanças nas escolas.

Especialmente, na prática social de Bebé observa-se um perfil de direção política, que mobiliza sujeitos para um processo de comprometimento e mudanças em torno da escola. Assim como o MST, podemos afirmar que a egressa tem uma atuação de intelectual orgânico em seu assentamento. Trata-se de uma militante já formada pela Pedagogia do MST devido a seus longos anos de militância e que a partir da formação do LeCampo aprofundou seus conhecimentos didático-pedagógicos e de gestão, o que lhe permitiu maior capacidade de direcionamento nas ações da escola em que atua. A egressa estimula o protagonismo das famílias do assentamento na participação política e busca de soluções coletivas para os problemas da escola ao mesmo tempo em que constrói “uma escola comprometida com o desenvolvimento das famílias que estão ao seu redor” (MOLINA, 2009, p. 194). A partir de sua prática social percebemos um perfil de educador

que os movimentos sociais e as LECs desejam formar, no caso, um intelectual orgânico aliado a classe trabalhadora capaz de, em sua ação educativa, formar outros dirigentes dessa classe. Cito Gramsci: “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (Q12, 2000, p. 19), por isso importa disputá-la para que, a formação que nela incide, possa contribuir com a luta dos trabalhadores pela emancipação humana.

5.2 A transformação da forma escolar: os caminhos da mudança

*Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.
Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.
Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro
Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.
Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.*

Gilvan Santos – Construtores do futuro

Transformar a escola do campo: esse é o objetivo que mobiliza a formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo. Acima, a canção de Gilvan Santos nos sensibiliza para o significado dessa escola, que só tem sentido se almejada sob o propósito de um projeto histórico maior, um projeto de classe, que aponta para o tipo de sociedade que se quer construir: socialista como objetivo estratégico, “mediação necessária para construção do projeto histórico da classe trabalhadora” (CALDART, 2015, p. 116), isto é, de um novo bloco histórico, conforme conceito de Gramsci. Complementando, cito Marx (1869) para afirmar as premissas para a transformação necessária na sociedade:

Por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para mudar as condições sociais.

Por isso, devemos partir das situações existentes. (*apud* CALDART, 2015, p. 115)¹³⁴.

É nessa relação dialética de projeto de sociedade e projeto de ensino que as formulações teórico-metodológicas da Educação do Campo dialogam. Para o alcance de uma sociedade desprovida de relações de dominação, em que todos os cidadãos sejam realmente iguais, em termos de direito e liberdade, é fundamental que as necessidades culturais, científicas e técnicas sejam proporcionadas a todos os cidadãos e que estes possam contribuir na marcha histórica para a construção de uma nova sociedade e de um novo homem. Na canção de Gilvan Santos: *Onde iremos aprender / A sermos construtores do futuro*.

Segundo Caldart (2015), projeto de sociedade e de ensino é o primeiro pressuposto que mobiliza um projeto de transformação da escola. O segundo é “partir das situações existentes”, (Marx, 1869), a fim de entender a relação entre o particular e universal. Para isso, o ponto de partida é a escola que temos, a escola concreta, já existente, com seus sujeitos, contradições internas e seu entorno. É enfrentando as questões próprias do que somos, enquanto sujeitos e instituição, que é possível contribuir com as transformações da escola, da educação e da sociedade. Portanto, partir do que temos é o segundo pressuposto.

A tarefa de relacionar teoria e prática constitui o terceiro princípio. Para Caldart (2015), a relação teoria e prática constitui um dos principais desafios da formação de professores: “construir uma capacidade coletiva ou um método de análise da situação atual de cada escola¹³⁵ e parâmetros para avaliar a direção do movimento a ser desencadeado ou consolidado dentro e fora dela” (p. 119). Transformar a escola é uma tarefa prática, pois implica um entendimento prático do que fazer, mas também não se resolve sem teoria, pois é preciso ter firmeza de concepção quanto ao projeto que se quer de escola e ensino. A teoria serve como ferramenta de análise da realidade, constitui visão de mundo e interpretação da realidade.

O cumprimento dessas tarefas exige, necessariamente, o desenvolvimento de uma quarta: o trabalho coletivo. *Escola do campo: que tenha como chave mestra, o trabalho e os mutirões*. Enquanto cada professor trabalhar sozinho e por conta própria não haverá significativas mudanças na escola. E para existir mudanças é necessário que professores,

¹³⁴ Discurso ao Conselho Geral da I Internacional em agosto de 1869.

¹³⁵ *Grifo da autora*.

alunos, comunidade e outros profissionais da escola sejam partícipes ativos nesse processo de transformação.

A defesa de outro projeto de educação e de escola tem como posição a disputa de hegemonia com a forma escolar capitalista. O projeto de uma Escola do Campo não propõe uma diferenciação de escola que visa dicotomizar campo e cidade, povos do campo e povos da cidade, como se esses espaços e sujeitos não estivessem em constante inter-relação e compartilhando dos mesmos problemas estruturais que o trabalho e as relações sociais capitalistas têm imposto. Trata-se de tomar a realidade social e cultural do campo como ponto de partida para questionar, experimentar e disputar *outra forma escolar*, para outro projeto de sociedade, outra hegemonia, portanto outro bloco-histórico (socialista).

A crítica à forma escolar capitalista e os princípios apontados por Caldart (2015) são importantes para a análise de iniciativas que visam a transformação da escola do campo. Entendemos que para o desenvolvimento dessas transformações não há uma referência teórica e/ou um modelo único a seguir, todavia importa ter clareza dos princípios elencados pela autora e de que a base teórica de análise exige uma **visão de totalidade**, pois não é possível tratar da política educacional e das transformações necessárias à escola sem considerar as questões do trabalho, da cultura e dos projetos de campo em disputa.

Compreendo que as tarefas apontadas por Caldart (2015) para a transformação da escola do campo sintetizam contribuições que o materialismo histórico-dialético, enquanto método, e as experiências da Pedagogia Socialista e da Educação Popular no Brasil trazem para o Movimento da Educação do Campo, os quais tomamos como referência para elaborar processos de formação de sujeitos do campo. Sem a intenção de aprofundar nesses referenciais, apresento uma síntese de suas contribuições a partir do diálogo com autores como Luiz Carlos Freitas e Paulo Freire. Estes contribuem no que tange a crítica à educação capitalista e trazem apontamentos para uma educação emancipadora da classe trabalhadora.

Contribuições de Luiz Carlos Freitas (2009; 2010)¹³⁶ ajudam a entender quais características da forma escolar capitalista deve-se questionar e apresentam sínteses fundamentais para, a princípio, cunhar o rompimento com essa forma escolar.

¹³⁶ O referido autor tem se dedicado a apresentar algumas propostas de organização e trabalho pedagógico tendo em vista as contribuições da Pedagogia Socialista, desenvolvidas principalmente no período de 1917 e 1931 na União Soviética.

O acesso das classes subalternas à educação gerou um processo de exclusão dentro da inclusão, pois a hegemonia da política educacional é a dos que já estão incluídos, isto é, da classe dominante, e a forma escolar está planejada pelos anseios e interesses destas. Para os excluídos restam a “subordinação ao poder (e suas esferas), que estrutura o acesso à cultura escolar oficial – tanto para os já incluídos como para os novos incluídos (FREITAS, 2010, p. 91). O trabalho com os conteúdos também expressa a subordinação à forma escolar: a sua assimilação (ou não) cria um campo de possibilidades para inclusão/exclusão e “tudo se passa como se tivesse havido uma opção do estudante ou como se ele não tivesse aproveitado as ‘oportunidades’ de inclusão oferecidas” (FREITAS, 2010, p. 91). Essas características nos levam a afirmar que a luta pela inclusão escolar e acesso ao conhecimento não pode ser realizada sem que se modifique a atual forma escolar, geradora de subordinação.

O autor então toma o termo *pedagogia do meio*¹³⁷ para tratar de uma pedagogia crítica ao seu meio e que forma sujeitos históricos. Considerando o caráter dialético da relação do ser em formação e seu meio, Freitas (2009, p. 92) afirma que “o meio (e suas lutas) ensina e, ao mesmo tempo, é criticado como forma de desenvolver a ambos (o sujeito e seu meio), o que vale para qualquer formação social”. Portanto, no ambiente capitalista, o esforço desenvolvido pela escola capitalista é destinado a calar a crítica ou realizá-la nos limites do próprio capitalismo (educar para a subordinação). Já sob o socialismo, o processo de transição exige a crítica em virtude das novas contradições e imperfeições que devem ser examinadas, o que exige formação dos estudantes para serem lutadores e construtores do seu meio social (FREITAS, 2009). Para o autor:

Os movimentos sociais também ensinam e não há porque a escola não entrelaçar-se com eles. Mais ainda: se a escola é necessária, mas insuficiente para produzir muitas das transformações sociais, sua ligação com os movimentos sociais permite potencializar sua ação (FREITAS, 2009, p. 93)

Assim sendo, entendemos que, enquanto na luta social da classe trabalhadora para conquista da hegemonia, cabe a essa classe disputar também outra proposta de educação e de escola que possa contribuir na formação de lutadores sociais preparados para a construção coletiva desse futuro. Nesse sentido, vejo nas análises de Gramsci sobre o partido revolucionário uma contribuição importante para a reflexão sobre os movimentos

¹³⁷ Termo tomado de V. N. Shulgin (1924)

sociais, a exemplo do MST, que exercem a coletiva direção dos trabalhadores para outro projeto de sociedade e vão gestando processos de uma “reforma intelectual e moral”.

Conforme Dore (2006), trata-se de uma reforma intelectual porque envolve uma concepção de mundo que expressa os interesses de um determinado grupo social; é moral, porque essa concepção de mundo implica comportamento e valores que lhe são adequados. Tornar essa concepção de mundo unitária e clara permite a elevação do subalterno a dirigente e a uma mudança que envolve não só o modo de pensar, mas também o modo social de ser, de sua personalidade.

Freitas (2009, 2010) ao desenvolver estudos e sistematizações sobre as experiências da Pedagogia Socialista da União Soviética no período de 1917-1931, traz considerações importantes como o entendimento de que o **estudo do meio** e a **auto-organização** dos estudantes são basilares para romper com a forma escolar. O estudo do meio implica conectar a escola com a realidade social e o trabalho socialmente útil, elementos chaves para um processo educacional ligado à atualidade, à vida¹³⁸. A auto-organização (*autodireção ou autogestão*) dos estudantes é um elemento importante para o desenvolvimento de estudantes lutadores e construtores do futuro e, por isso, é uma âncora de grande valor, pois ela também nos ensina a romper com o individualismo exacerbado, instituído pela sociedade capitalista, e dar lugar a novas aprendizagens que se fazem pelo trabalho coletivo.

Conforme explica Freitas (2009), o trabalho coletivo visa romper com o individualismo sem perder a nossa individualidade. Inclusive lembra que o aprimoramento da nossa individualidade ocorre na medida em que nos confrontamos com o outro, com o coletivo, como momentos naturais e simplesmente diferentes. Significa aprender que há momentos para o coletivo e há momentos para o indivíduo e que o desenvolvimento destes se dá numa continuidade dialética, em antagonismos, mas diferenciados/integrados. Essa aprendizagem com o coletivo se deve, ao meu ver, pela natureza formadora do diálogo, da interação com o outro que forma e transforma os sujeitos envolvidos. São discussões que podem ser aprofundadas com Paulo Freire, em

¹³⁸ Freitas (2009, p. 95) explica que a pedagogia do meio entende “a *formação do ser humano como sujeito histórico* que se desenvolve *no interior de sua materialidade, seu meio, sua atualidade*, tendo a *natureza* como cenário e a *sociedade humana* como parceira solidária”, por isso envolve uma formação que trabalha: “o sujeito e seu meio; o meio e seu conhecimento; o sujeito e suas lutas; o sujeito e seu conhecimento; o sujeito e seu trabalho; os sujeitos e o meio com suas contradições (...)”. Essa concepção de pedagogia do meio foi pensada primeiramente pelo teórico e educador Viktor N. Shulgin da URSS. Moisey M. Pistrak também é outro educador e teórico da URSS que, assim como Shulgin, se dedicaram a pensar em uma pedagogia socialista com a qual podemos dialogar e buscar ensinamentos pelas experiências e categorias por eles desenvolvidas.

que a categoria diálogo e dialogicidade perpassam em todo o seu referencial pedagógico e também com Mikhail Bakhtin, que no âmbito de sua filosofia da linguagem (formulada também sob influência do MHD) nos ensina sobre o diálogo e sua natureza social e não individual, em que a palavra assume lugar de uma arena onde se confrontam valores sociais contraditórios. Logo, essa relação com o outro ajuda a nos constituirmos enquanto ser social

Nas experiências de Educação Popular e no referencial de Paulo Freire temos contribuições para a crítica à educação brasileira e para o desenvolvimento de proposições para uma educação emancipadora/libertadora, capaz de realizar mudanças no trabalho educativo, inclusive na forma escolar.

Em Pedagogia do Oprimido, Freire (2016) desenvolve uma crítica à educação bancária, característica da realidade brasileira, por ser um modelo de educação que se assenta na narração alienada e alienante, numa perspectiva de educar para a submissão, para a crença numa realidade estática, e para uma visão de um sujeito acabado. Trata-se de uma educação antidialógica que inibe a capacidade criadora dos educandos e, assim, da sua capacidade de refletir sobre as contradições e conflitos emergentes de sua realidade. Na educação bancária, “o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos de conteúdo de sua narração”. Conteúdos estes “retalhados da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram” (FREIRE, 2016, p. 104). Isto é, uma educação que deposita conteúdos nos educandos, sem desenvolver neles a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Por isso, Freire (2016) se refere a educação bancária como aquela que satisfaz aos interesses dos opressores.

Como proposta, Freire (2016) anuncia a concepção de uma educação problematizadora, que visa a humanização de educadores e educandos. O seu processo educativo implica a práxis, “a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p. 118), o que exige o trato com o conhecimento de forma a superar o nível da *doxa*, pelo verdadeiro conhecimento que se dá no nível do *logos*. Posto esse princípio, o trabalho do educador deve se orientar em problematizar junto aos educandos o conteúdo que os mediatiza, ou seja, uma postura reflexiva com vistas ao desvelamento da realidade. Para Freire (2016) conhecer, compreender e problematizar a realidade é um exercício de libertação, de construção de uma consciência reflexiva e politizada da estrutura que compõe a realidade social, que se dá por meio de uma prática educativa dialógica.

Nas experiências de Paulo Freire junto a outros educadores, com a alfabetização de adultos, o trabalho com os Temas Geradores se mostrou potente para “no grupo de cultura resgatar o sentido de unidade e síntese entre conhecimento e vida, que antes fora amordaçada e estilizada pela cultura do capital” (PASSOS, 2010, p. 388). Os Temas Geradores são “palavras”, “temas” com dimensões significativas da realidade, cuja análise crítica permite aos indivíduos em formação conhecer a interação de suas partes e a sua totalidade. Para Freire (2016) tanto a escolha dos temas geradores como sua problematização não podem perder a dimensão da totalidade, caso contrário se torna uma escolha e uma análise mecânica, desconectada da realidade, por isso alienada.

O trabalho educativo inspirado no pensamento de Paulo Freire exige o exercício contínuo do diálogo, de um ato político, da interação entre os sujeitos e também do trabalho coletivo, pois este “ajuda a construir autonomia com responsabilidade. Desafia a superação dos limites pessoais e valoriza a atuação de cada trabalhador/educador que tenha compromisso com uma prática de uma pedagogia da libertação” (GÓES, 2010, p. 77).

O referencial de Paulo Freire é utilizado por diversas vertentes da Educação Popular e em processos de formação no âmbito da Educação do Campo¹³⁹, por corresponder a um pensamento pedagógico engajado com a transformação e emancipação dos homens. Podemos considerá-lo uma referência teórica que pode contribuir para elaborar processos pedagógicos que rompam com a atual forma escolar.

Nos próximos itens, discutiremos contextos e práticas que contribuem para a transformação da escola do campo, assim como aqueles que ainda estão presos à forma escolar capitalista, configurando-se como desafios para os contextos estudados. Essa discussão é feita principalmente a partir da prática social das egressas Aniele e Bebé em seus contextos de trabalho e vinculação com os movimentos sociais do campo. Escolho as duas egressas, pois são aquelas em que pude acompanhar sua prática social diretamente no ambiente escolar proporcionando episódios mais ricos para análise. A pergunta que fazemos para analisar o contexto e a prática individual das licenciadas é: quais ações potenciais, qual espaço de atuação e qual prática social as egressas apresentam para a transformação da escola do campo.

¹³⁹ Em várias experiências do PRONERA e em algumas LECs o pensamento de Paulo Freire inspira a organização do trabalho pedagógico em seus projetos. No projeto do LeCampo encontramos influência de seu pensamento em algumas formulações.

Novamente, reitero que a análise da prática social das egressas está intrinsecamente conectada ao seu contexto de atuação, ou seja, ligada a história, ao tempo e espaço em que estão inseridas. São esses fatores que lhes oferecem condições ou limites, no âmbito da disputa pela hegemonia, para uma ação social transformadora.

5.2.1 Em Miradouro/MG, a Escola Municipal de Santa Bárbara e a prática social de Aniele.

As observações com Aniele foram realizadas na Escola Municipal de Santa Bárbara, situada na comunidade rural de Santa Bárbara, onde atua como professora de Língua Portuguesa e Literatura do 6º ao 9º ano. A escola existe na comunidade desde 21/02/1986 e foi reinaugurada com uma nova sede em 16/06/2016. Essa foi construída em virtude da política municipal de Educação do Campo, que contava com incentivos para melhorar a estrutura das escolas do campo e expandir o atendimento de 6º ao 9º ano nas comunidades rurais. Atualmente a escola atende aproximadamente 100 alunos. Com as imagens a seguir, podemos observar que se trata de uma escola grande, com boa estrutura física, incluindo um espaço para o plantio de horta e pomar.

Fotografia 7: Escola Municipal de Santa Bárbara – vista panorâmica

Foto: Aline Angelo, 2018. Acervo de pesquisa.

Fotografia 8: Escola Municipal de Santa Bárbara (Fundos) – área destinada para horta e pomar

Foto: Aline Angelo, 2018. Acervo de pesquisa.

A partir dos achados de pesquisa, buscamos discutir os limites e as possibilidades de transformação da forma escolar a partir das ações desenvolvidas pela Escola de Santa Bárbara e pela prática pedagógica de Aniele. Num primeiro momento, abordo a escola como um todo para identificar: a) o paradigma de campo com o qual se aproxima; b) o diálogo com ele estabelecido por meio de sua organização e trabalho pedagógico; c) de que modo o primeiro e o segundo aspecto interferem no propósito de transformação da forma escolar. Num segundo momento, a análise é feita a partir da prática pedagógica de Aniele, a fim de identificar quais aspectos de seu trabalho se alinham com as concepções teórico-pedagógicas do LeCampo e da escola em que atua.

A inserção da escola em seu espaço sociocultural

O PPP (2016, p. 02) da Escola Municipal de Santa Bárbara cita a Educação do Campo apenas em sua introdução quando afirma que “volta-se para a Educação do Campo tendo também como eixo a Educação Ambiental” e, tendo em vista essa perspectiva, assume buscar o fortalecimento do 6º ao 9º ano no povoado, para evitar o descolamento dos alunos e proporcionar nestes a referência e valorização pelo local em que residem. Ao longo do documento notam-se orientações, valores e concepções subsidiadas no

reconhecimento à diversidade e nos princípios da gestão democrática, da cidadania, e da criticidade. Quanto ao processo de ensino e aprendizagem expõe o incentivo à interdisciplinaridade e ao uso de multimétodos, além de explicar a intencionalidade da disciplina “gestão e empreendedorismo”, que tem por objetivo discutir o empreendedorismo no Brasil e no mundo e sua importância para o desenvolvimento do país. Lembrando que essa disciplina existe em substituição a de “Práticas Agrícolas”.

Considerando esses destaques do projeto, podemos afirmar que, de uma forma geral, o documento se aproxima das concepções atuais de educação e prática pedagógica, como: a ênfase pelo princípio democrático, o compromisso com o coletivo, a formação de “cidadãos autônomos, criativos, construtores e transformadores da sociedade” (PPP, 2016, p. 21). Já no documento do Regimento Escolar encontra-se maior referência a Educação do Campo ao reafirmar as diretrizes instituídas pelo parecer CNE/CEB 36/2001 e as Resoluções de 2002 e 2008¹⁴⁰.

Todavia, não são os documentos que nos apresentam elementos significativos para discutir as “afinidades” políticas da escola. Por ser uma escola indicada como “modelo” pela política municipal de Educação do Campo de Miradouro devemos perguntar: como o debate e o projeto de campo emergem nas práticas educativas dessa escola? De que modo as experiências pedagógicas revelam seu posicionamento político com determinado projeto de campo?

Pelas entrevistas e observações identificamos o vínculo da escola com as questões territoriais que qualificam aquele espaço, tais como: a agricultura familiar, a produção cafeeira como principal atividade econômica do município, as relações de trabalho campo e cidade, a questão ambiental que politiza e tensiona aquele espaço, tendo em vista a proximidade com o Parque Estadual da Serra do Brigadeiro (PESB) e a intenção de empresas minerárias explorarem a região.

A escola é um lugar de referência e de encontros para a comunidade de Santa Bárbara. A direção afirma que ela se faz presente nas atividades organizadas e também realiza em seu espaço festas de aniversário, exposições e outros eventos que envolvem a cultura e hábitos locais. Apesar dessa presença frisada pela direção, em entrevista, Aniele relata sentir que essa participação poderia ser maior e o estímulo para essa é uma questão que sempre está em pauta nas reuniões e atividades da escola. Na avaliação da diretora, um fator que vem garantindo a inserção da família-comunidade na escola é o fato dela

¹⁴⁰ Diretrizes Operacionais da Educação Básica no Campo.

residir no local, conhecer e ter amizade com todos, o que facilita a mobilização para as atividades que envolvem a escola, família e comunidade (D. C., 03/04/2018).

A diretora desempenha um papel que merece comentários, em virtude do empenho que teve na idealização e desenvolvimento de muitos projetos da escola. Luceny¹⁴¹, trabalha na escola desde 1992, anteriormente como professora das séries iniciais e atualmente exerce a função de direção. Tem um perfil bastante ativo e criativo, escreve poesias, histórias e muitos dos projetos da escola contaram com sua idealização ou apoio para implementação. Logo que cheguei ela me deu acesso aos arquivos, registros e fotografias dos projetos e atividades ali desenvolvidos. Enquanto folheava os arquivos, ela me explicava um pouco sobre aqueles eventos. “A empolgação de Luceny é cativante ao mostrar seu trabalho e o da escola. Perguntei a ela se a direção antiga também motivava o desenvolvimento de tantos projetos, ela sorri e responde “nem tanto, a louca aqui sou eu” (risos)” (D. C., 03/04/2018). De todo modo, os arquivos consultados revelam uma longa atuação da escola em projetos que visam a valorização da memória, da cultura e trabalho no campo, o que indica seu apreço pelas gestões anteriores.

A forma como a escola trabalha as questões que envolvem o campo e seu território é, em geral, por meio de projetos pedagógicos. A seguir, listo os principais projetos desenvolvidos pela escola, com uma breve descrição dos mesmos feita a partir dos relatos obtidos com Aniele, Luceny e de consulta aos documentos e arquivos da escola. Pelo que foi possível apreender a maior parte dos projetos envolveu toda a instituição, já outros foram desenvolvidos por algumas turmas, porém nem sempre foi possível identificar quais. Alguns se tornaram referência no município e foram estimulados pela SMEM a serem desenvolvidos em todas as escolas da rede, como foi o caso do projeto Café com Leite e os projetos voltados para literatura.

Meu Pedaco de Chão Limpo: Esse projeto envolveu toda a escola e teve como objetivo despertar nos alunos e comunidade a consciência ambiental, de modo a compreender e criticar os problemas ambientais que afetam o planeta e o espaço local, além de estimular atitudes de preservação e cuidado com o meio ambiente. No documento do projeto relata-se que sua culminância ocorreu durante uma Festa Junina. Não foi possível identificar a data em que ocorreu, mas pelos registros fotográficos esse projeto foi desenvolvido na antiga sede da escola.

¹⁴¹ Luceny autorizou o uso do seu nome nesse trabalho.

Projeto com as nascentes: Esse projeto foi desenvolvido pela escola em vários momentos e surgiu a partir de uma problemática vivenciada pela comunidade relativa a falta de água. Teve como objetivo realizar estudos e práticas envolvendo as nascentes e sua preservação. Entre essas destacam-se a visita de alunos a algumas nascentes da comunidade para sua análise e intervenção no espaço. Com a identificação de algumas nascentes degradadas, a intervenção ocorreu por meio do cercamento de nascentes e plantio de árvores adequadas para sua preservação. A diretora da escola relata que “este é um projeto que começou em meados de 2005, idealizado por ela, mas que posteriormente outros professores foram incorporando e ampliando sua proposta” (D. C., 03/04/2018)¹⁴². Pelos arquivos da escola identificamos que esse projeto também se desenvolveu em meados de 2010 e 2011.

Projeto Café com Leite: Projeto que objetivou estimular o conhecimento dos alunos sobre a produção cafeeira e bovinocultura de leite, principal fonte econômica do município. O documento do projeto registra as disciplinas envolvidas: a de Língua Portuguesa, História, Geografia e Matemática, que executaram aulas e discussões sobre o assunto, envolvendo pais e/ou produtores com conhecimento na área. Este foi um projeto piloto desenvolvido pela escola que posteriormente foi estimulado pela SME a ser desenvolvido em outras escolas do campo, objetivando aproveitar o contexto de implementação da política municipal com os Projetos Ouro Branco e Ouro Verde.

Projeto oficinas de brinquedos ecológicos: Neste projeto identifica-se o objetivo de desenvolver nos estudantes consciência ecológica a partir do reaproveitamento de materiais e o “espírito empreendedor”, por entender que a produção dos brinquedos e jogos ecológicos também podem ser uma oportunidade de negócios. As atividades desenvolvidas foram: oficinas de confecção de brinquedos e jogos, visita ecológica a um sítio da localidade, venda dos brinquedos utilizando o lucro para uma finalidade coletiva. O desfecho do projeto ocorreu com uma feira realizada na praça do povoado de Santa Bárbara. A data de sua realização também não foi registrada no documento.

Projeto Ouro Branco: Esse projeto foi uma política pública desenvolvida pela Prefeitura Municipal de Miradouro a fim de estimular a produção e renda de agricultores familiares a partir da produção de leite. A Escola de Santa Bárbara aproveitou a oportunidade dessa

¹⁴² Durante a pesquisa de campo a diretora relatou ter participado de formações junto ao CTA da Zona da Mata sobre preservação de nascentes. Podemos inferir que essa participação em alguma fase do desenvolvimento do projeto contribuiu para qualificar suas ações. Todavia, não foi possível aprofundar essa discussão junto a Luceny.

política municipal e retomou ações de projetos anteriores inserindo a escola no projeto Ouro Branco. Essa iniciativa também foi desenvolvida em outras escolas da rede e contou com a visita dos alunos em propriedades piloto da implementação da política, e de aulas e palestras proferidas por especialistas e produtores de leite. No documento do projeto, registrado pela diretora da escola, relata-se a realização de “rodas de conversas” sobre o tema e ainda a escrita de uma poesia, feita por Luceny, que na época atuava como professora na escola.

Fotografia 9: Capa do projeto Ouro Branco e poesia produzida sobre o projeto

Foto: Aline Angelo, 2018. Acervo de pesquisa.

Projeto Ouro Verde: Desenvolvido nos mesmos moldes do projeto Ouro Branco, o projeto Ouro Verde também é uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Miradouro em promover o desenvolvimento pela produção de café no município. A escola promoveu visitas dos alunos às fazendas de café, palestras e conversas com os produtores.

Rodas de leitura e Sarau literário: Essas são atividades desenvolvidas para provocar o gosto literário e despertar a escrita criativa nos alunos. As Rodas de Leitura são momentos de contação de histórias promovidas pelos professores das séries iniciais ou de língua portuguesa em suas turmas. O Sarau Literário, ou Semana Literária, é um projeto que objetiva homenagear um determinado autor da literatura brasileira desenvolvendo diversas atividades acerca de sua obra. É um projeto estimulado pela Secretaria Estadual de Educação, geralmente desenvolvido pela maioria das escolas públicas. Em 2018, a E. M. de Santa Bárbara desenvolveria o projeto homenageando três escritores miradourenses.

Festival de Poesia da rede municipal de Miradouro: Trata-se de um evento que envolve toda a rede municipal e conta com o estímulo à leitura e escrita de poesias nas escolas. As escolas desenvolvem seus projetos de estímulo à leitura e escrita e recolhem as melhores poesias produzidas pelos alunos. Estas são avaliadas por uma comissão responsável em selecionar as melhores produções para a publicação em um livro organizado pela SME. O festival é o desfecho dessas atividades, em que ocorre a premiação das três melhores poesias e o lançamento do livro com aquelas selecionadas pela comissão avaliadora. Conforme a supervisora, foi a partir da iniciativa da Escola de Santa Bárbara em estimular a escrita de poesias com festividades destacando o trabalho dos alunos (Saraus de poesia), que a secretaria de educação se inspirou em promover o Festival como uma atividade regular de todas as escolas da rede.

Fotografia 10: Contracapa do livro de poesias do IV Festival de Poesias

Foto: Aline Angelo, 2018. Acervo de pesquisa.

Resgatando a tradição do povo de Santa Bárbara: Esse projeto objetivou resgatar a história e fatos marcantes da comunidade de Santa Bárbara para registrar, valorizar e divulgar elementos da memória cultural de seus habitantes. Com esse projeto os alunos ouviram histórias dos moradores mais velhos (entrevistas), recolheram e organizaram fotografias e documentos importantes para montar um acervo. Para atender esses objetivos, outros subprojetos foram desenvolvidos vinculados a este, por exemplo, o de “Culinária regional” que resultou em um livro organizado e publicado pela escola. Entre os documentos encontrados há um livro (manuscrito) escrito pela diretora, supostamente inspirado nas ações desse projeto, chamado “A história de Santa Bárbara contada em versos”. Outro registro encontrado foi o livro (manuscrito) “Casos e causos de Santa Bárbara”, que reúne histórias fabulosas, fictícias ou verídicas que se preservam na

memória dos moradores. Ao final do projeto houve uma atividade festiva na escola, com exposição do acervo construído, de peças antigas e de um momento de “contação de histórias” com os moradores da comunidade.

Fotografia 11: Livro “Culinária regional de Santa Bárbara”

Foto: Aline Angelo, 2018. Acervo de pesquisa.

Fotografia 12: Capa dos livros (manuscritos) “Casos e causos de Santa Bárbara” e a “História de Santa Bárbara contada em versos”

Foto: Aline Angelo, 2018. Acervo de pesquisa.

Preservação do Patrimônio Público: O projeto surgiu em virtude da ocorrência de depredações no espaço escolar e em espaços públicos na comunidade. Por meio desse projeto a escola busca conscientizar alunos e comunidade quanto aos cuidados e preservação do espaço público propondo ações coletivas. O projeto se desenvolveu com levantamento de informações junto à família e comunidade sobre a preservação e depredação do patrimônio; realização de reflexões e problematização dos resultados na escola e construção de panfletos, cartazes, músicas etc. visando à conscientização dos estudantes e comunidade sobre a preservação do patrimônio.

Projeto horta na escola: É um projeto que busca envolver os alunos no plantio e cuidado com a horta, a fim de produzir alimentos saudáveis. A diretora relata que, geralmente, o projeto envolve toda a escola, porém nos últimos anos tem-se destinado a algumas turmas específicas a responsabilidade pelas tarefas com a horta.

Feira de ciências: Trata-se de um evento recorrente na escola, com temas e ações diferentes em cada ano. Em alguns anos aproveita-se esse evento para realizar a culminância de alguns dos projetos desenvolvidos pela escola.

Palestras com temáticas diversas: além dos projetos mencionados, eventualmente a escola recebe parceiros, cursos e palestrantes com temas diversos a serem oferecidos aos alunos, professores e comunidade. Pelas observações e entrevistas foi possível identificar algumas instituições promovendo essas parcerias e cursos que, conforme o Quadro de Forças 1, constituem forças contra hegemônicas da região atuante na escola. Destacamos: organizações da igreja (católica e evangélica); EMATER, Secretaria Municipal de Saúde; pesquisadores da UFJF; movimentos sociais e/ou sindicais; IEF (Instituto Estadual de Florestas); e Fóruns, como foi o caso do 25º ForEA e 2º ForEa Mirim¹⁴³ sediado pelo município de Miradouro. Nos encontros com a EMATER, movimentos sociais e/ou sindicais, IEF e ForEA, as discussões giram em torno da agricultura familiar e do meio ambiente. No âmbito da agricultura familiar as temáticas estão relacionadas a produção de forma sustentável e empreendedorismo. Já na área de meio ambiente, os diferentes sujeitos envolvidos nessa temática abordam a preservação dos recursos naturais e, recentemente, têm levado a problematização dos impactos socioambientais que as empresas minerárias podem causar com a exploração de minérios na região. Em entrevista, Aniele relatou a presença do MAM (Movimento pela Soberania Popular na Mineração) ministrando palestras, abordando essa problemática na escola. Os pesquisadores da UFJF realizam tanto pesquisas, como oferecem palestras e cursos de formação de professores na área de Educação do Campo. As demais organizações citadas abordam temas ligados à família, relações interpessoais e saúde.

Pelos trabalhos desenvolvidos pela escola podemos trazer algumas inferências sobre o projeto de campo ao qual essa se vincula. Primeiramente, não podemos desconsiderar as características que compõem esse território, pois estão intrinsecamente marcadas nas ações da escola. Trata-se de um espaço com pequenas e médias propriedades rurais, característico da agricultura familiar, em que atuam diferentes sujeitos coletivos, tais como movimento sindical, CEBs e ONGs com ações voltadas para agricultura familiar, a preservação das riquezas naturais, em virtude da criação do PESB, e de problematização dos impactos oriundos da exploração de minério na região. Nesse território, a mineração constitui uma ameaça tanto para trabalhadores e produtores familiares como para existência do PESB.

Tendo em vista essa dinâmica espacial, a implementação da política municipal de Educação do Campo e os projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola,

¹⁴³ Fórum Regional de Educação Ambiental.

compreendemos que o **município e a escola estão alinhados a um projeto de campo em benefício da agricultura familiar camponesa**. A escola não se mostra desconectada do espaço¹⁴⁴, pelo contrário, está inserida e atuante neste, por meio do debate que promove em torno da preservação do meio ambiente, da história e memória da comunidade e o esforço em promover o diálogo entre escola e os modos de trabalho e vida no campo.

Para a relação escola, família e comunidade essas ações desenvolvidas pela escola são importantes, pois fortalecem a instituição enquanto parte do Estado. Dessa forma, conforme Antunes-Rocha e Hage (2010, p. 18), entendemos que a escola se materializa “como equipamento público capaz de assegurar às populações do campo uma formação plena como ser humano, que têm assegurado o direito de acessar conhecimentos, a cultura, os valores, a memória coletiva, as inovações do progresso tecnológico e os saberes do mundo do trabalho”.

O meio, isto é, a materialidade sócio-espacial de Miradouro, apresenta várias possibilidades para a relação entre trabalho e educação. A escola de Santa Bárbara se aproxima das questões do trabalho no campo por meio da pedagogia de projetos. O uso desses projetos aparece como estratégia didática para proporcionar experiências ao processo de construção do conhecimento integrado às práticas vividas, aos problemas e situações contextuais, com ações e procedimentos para alcançar um objetivo específico, ou a uma tarefa que representa o desfecho do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto uma estratégia didática para a relação entre teoria e prática, a pedagogia de projetos cumpre o propósito de uma aprendizagem significativa ao passo que pode inserir o aluno a compreender a dimensão educativa do trabalho, quando o confronta com os meios de produção de seu espaço para problematizá-lo. Como já destacamos em Freitas (2009), inserir o educando em seu meio (e em suas lutas) contribui para a formação de sujeitos históricos capazes de compreender seu espaço e transformá-lo.

Como ressalta Arroyo (1998), a escola não é o único espaço de formação, de aprendizado e de cultura e o fenômeno educativo acontece em outros espaços e tempos

¹⁴⁴ Utilizo o conceito de espaço a partir de Milton Santos (2006), que entende espaço como produção do homem na relação com a totalidade da natureza e pela técnica, esta compreendida como meio, um tempo determinado pela produção dos homens. No livro *Por uma geografia nova*, Santos (1978) considera o espaço como uma totalidade, organizada pelo homem, “uma estrutura subordinada-subordinante” (p. 145). Ao longo do livro define o espaço como “um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual” (p. 122), porque sua formação não se dá de igual forma em todos os lugares; e como “resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais”, que “evolui pelo movimento da sociedade total” (p. 171) e, tendo em vista essa dimensão de totalidade “deve ser considerado como um conjunto de funções e formas que se apresentam por processos do passado e do presente (p. 122).

sociais. Para o autor “vincular as políticas e as práticas educacionais às transformações no trabalho e à consciência dos novos sujeitos sócio-culturais significa sintonizá-las com uma concepção mais alargada e mais dinâmica do direito a educação” (idem, p. 146). Nesse sentido, entendemos que a escola de Santa Bárbara tem oportunizado espaços educativos com os vínculos entre vida produtiva e cultura. A aproximação da escola com outras organizações potencializa e qualifica suas ações por reconhecer o caráter educativo desses grupos para a formação de sujeitos históricos atuantes em sua realidade.

Giroto (2005) destaca que com a pedagogia de projetos é possível colocar o aluno para desenvolver atividades complexas ao mesmo tempo em que se apropria de um determinado objeto de conhecimento cultural, enquanto também se forma como um sujeito cultural. O trabalho com projetos é uma atividade intencional que propicia, em seu processo, responsabilidade e autonomia dos alunos nas escolhas e decisões para resolução de problemas, exigindo trabalho em equipe e coparticipação de todos os envolvidos.

Contudo, devemos perguntar: em que medida o desenvolvimento da pedagogia de projetos pode contribuir para uma “nova forma” de escola do campo? Antes de discutir essa pergunta trago um trecho significativo de uma entrevista realizada com Maria da Silva como elemento provocativo, pois essa já foi professora da escola de Santa Bárbara e acompanhou a implementação da política municipal em Miradouro:

(...) A gente chegou num ponto que a gente não sabia mais do que tratar. A gente já tinha o professor de práticas agrícolas. (...) Falava das questões relacionadas à terra, à cultura das pessoas que moram no campo, da preservação do meio ambiente, de sustentabilidade, que falava de resíduos sólidos, e a gente fazia projetos relacionados a isso. A gente chegou num ponto que a gente não sabia mais o que falar, aí parece que estagnou. E aí quando a gente chega nesse ponto de estagnar, parece que a gente volta ao ponto zero, que a gente não sabe mais o que fazer além disso, aí a necessidade de buscar outras coisas. E onde encontrar outras coisas? Que outras coisas são essas? (Maria da Silva, 2017, p. 8)

Algumas considerações são feitas a fim de “responder” à pergunta colocada pela egressa.

Em primeiro lugar, devemos reconhecer que o trabalho com projetos tem grande potencial para o processo de ensino-aprendizagem e pode ser um recurso pedagógico capaz de estabelecer a relação entre teoria e prática. Não acompanhei a execução desses projetos, o que limita essas considerações que confirmem a exploração efetiva desses

aspectos e a qualidade do envolvimento de toda a equipe escolar. Porém, é necessário apontar que os projetos não podem ser artificialmente colocados. Eles têm de implicar em análise e em ação de transformação da realidade estruturada. Nesse sentido há sempre novos conteúdos, que extravasam os conteúdos originalmente selecionados, pois os projetos não podem ser tomados com temporalidades estanques em sua execução e precisam retomar, permanentemente, ao processo histórico-social com o qual se relacionam.

Outro aspecto a ser considerado é que se objetivamos a transformação da forma escolar nas experiências das escolas do campo, faz-se necessário mudanças estruturais na escola. Essas, incluem, mas estão além do emprego de estratégias didáticas que rompem com os modos tradicionais de ensinar e aprender - que se dão de forma fragmentada, disciplinar e descontextualizada. Para isso, criar senso de responsabilidade, trabalho coletivo e de tomada de decisões entre professores, comunidade e alunos é um indício para se romper com alguns aspectos da forma escolar, porém só se concretiza se experimentada nas dimensões estruturais da escola como, por exemplo, na autogestão dos alunos e na gestão participativa da comunidade.

Um componente que podemos considerar um avanço, mas também uma contradição, é a instituição no currículo de uma disciplina que aborda questões do campo: Práticas Agrícolas, no início da política municipal, e Gestão e Empreendedorismo, atualmente existente em substituição à primeira. O que vai determinar se a disciplina representa um avanço ou uma contradição é a forma e o conteúdo a ser desenvolvido no currículo escolar. A princípio é um avanço por representar a preocupação em incluir no currículo das escolas questões relacionadas ao campo, porém essa inclusão é transformadora se inserida num projeto consistente com dimensão de futuro, isto é, projeção para onde se deseja chegar com o desenvolvimento de determinadas ações/atividades, considerando o trabalho como princípio educativo. De outra forma, pode ser uma contradição se a escola entender que o debate da Educação do Campo se reduz a uma disciplina ou se esta não tiver uma identidade, conectada à vida e ao trabalho no campo.

No caso do contexto estudado, o que foi possível apreender é que essa disciplina apresenta muitas contradições, especialmente pela sua vinculação à pedagogia empreendedora do Sebrae. Os relatos dos alunos, da supervisão e da direção da escola também evidenciam essas contradições ao afirmarem que a disciplina ainda não “cumpre com o objetivo esperado”. Contudo, o período destinado à pesquisa de campo não

permitiu apreender a fundo tais limites e potenciais dessa disciplina, pois, em sala de aula, o foco das observações foi com a prática pedagógica de Aniele. Entendemos que esse é um aspecto para aprofundamento em outras pesquisas.

Retomando a pergunta de Maria da Silva “*Que outras coisas são essas?*”, para avançar com a educação do campo no Município, podemos respondê-la da seguinte forma: 1º) ter em mente que construir a identidade da escola do campo requer continuidade com projetos de mudança, que visem romper com a forma escolar, o que exige da escola e da política municipal avançar nas análises das contradições internas e projetar esse objetivo; 2º) reconhecer que as iniciativas da escola com o uso da pedagogia de projetos e instituição de uma disciplina voltada para a Educação do Campo representam passos importantes para se aproximar com a formatação inicial de uma escola do campo, mas precisam avançar em processos que promovam: a inserção dos projetos na análise e na ação transformadora da realidade, retomando, sempre, ao processo histórico social ao qual se vincula; participação de professores, comunidade e educandos nas tomadas de decisões que envolvem a escola, pois assim terão autonomia frente aos interesses dominantes do Estado e de descontinuidade de políticas de governos locais; promoção da relação entre trabalho e educação, tendo o trabalho como categoria ontológica que permite compreender a produção cultural, científica e material dos homens em resposta às suas necessidades.

5.2.1.1 A prática pedagógica de Aniele

Aniele atua como professora na rede municipal de Miradouro desde o período em que estava cursando o LeCampo. Inicialmente trabalhava em uma escola de outro povoado de Miradouro e, posteriormente, pediu remoção para a escola da comunidade de Santa Bárbara. A egressa tem uma personalidade mais introvertida, afirma não ser militante de movimentos sociais/sindicais, mas busca atuar de forma indireta pelo vínculo que a família possui com as CEBs e o movimento sindical.

A despeito dos momentos de observação de sua prática pedagógica compreendo que a presença de uma pesquisadora em sua aula pode ter gerado insegurança, constrangimento ou uma postura diferente para o trabalho com os conteúdos. O pesquisador faz parte da situação de pesquisa, sua ação e os efeitos de sua ação fazem parte da produção dos eventos e do processo de análise.

Por isso, entendo que essa presença pode ter se caracterizado tanto como uma violência simbólica à egressa, como em uma oportunidade de aprendizado para ambas. Como possibilidade de aprendizado, a posição que o pesquisador ocupa é definida pela sua singularidade e o conhecimento que produz sobre o outro, devido à sua posição exterior (exotópica), que permite ao pesquisador ver o sujeito de uma forma que ele próprio não pode ver. O pesquisador olha aquele que pesquisa de um lugar, de um tempo e com valores diferentes e “é dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador” (AMORIN, 2007, p. 14) permite ao indivíduo pesquisado compreender-se como sujeito naquilo que ele próprio não consegue ver. Assim, entendo que as análises sobre a prática pedagógica de um professor é desafiante para quem lhe atribui sentido, mas também formativa tanto para o pesquisador, como para o sujeito pesquisado por proporcionar posições e olhares inesperados para ambos.

A despeito da profissão docente, apesar de não deixar muito claro durante entrevista, Aniele se mostra um pouco frustrada com a carreira, tendo como maior desmotivação a indisciplina dos alunos na escola estadual e o baixo salário pago pela rede municipal. Nas observações essa questão novamente emergiu e o que ficou mais evidente foi o descontentamento da egressa e dos demais professores com o salário no município.

Na ocasião das entrevistas, Aniele relatou as contribuições da formação no LeCampo para sua prática docente, em destaque para a ênfase dada a prática pedagógica, isto é, as metodologias de ensino que se preocupam com a realidade e a cultura dos estudantes. A licenciada afirma que o curso mudou sua prática, pois agora considera-se mais preocupada com a realidade dos alunos, desenvolvendo assuntos de seus interesses e com uma discussão mais política, a fim de torná-los mais conscientes de seu meio.

Porque ali não foi só a área da linguagem, foram outras matérias que contribuíram para formação pessoal que eu acho que faz toda diferença na vida de um professor. Um professor ele não tem que pensar sempre no conteúdo dele quando ele está dando aula... (Aniele, 2017, p. 20)

Durante as observações buscamos apreender como o trabalho de Aniele se insere nos projetos da escola e como essas características, definidas por ela sobre sua prática, emergem em seu trabalho. No PPP (2008) do LeCampo, notamos a preocupação em formar o docente para desenvolver uma prática educativa que provoque no estudante o aprendizado por meio da investigação, reelaboração e criação, utilizando diferentes recursos mediadores, e com uma postura docente que entenda que o conteúdo e o saber

não estão somente no professor. Esse princípio se confirma nos instrumentos pedagógicos utilizados ao longo do curso, que se destacavam por valorizar as experiências, histórias de vida e de trabalho dos estudantes. Dessa forma, a partir dessas considerações, projetamos um olhar compreensivo sobre a prática pedagógica da egressa.

Atualmente a egressa possui dois cargos como professora, um na rede estadual, na cidade, e outro na rede municipal, no campo, onde realizei as observações de sua prática docente nas turmas de 6º ao 9º ano. Tratam-se de turmas pequenas, característica essa comum em escolas do campo. A classe do 6º ano é aquela que contém mais alunos, ao todo 18, e conta com uma professora de apoio para auxiliar uma aluna com deficiência. Essa turma possui vários alunos que vieram transferidos da APAE (Associação de Pais Amigos dos Excepcionais) para serem incluídos no ensino regular e por isso é composta por alunos de diferentes níveis de aprendizagem. A classe do 7º ano possui oito alunos, assim como a do 8º ano e a do 9º ano possui nove.

Foram quatro dias de observações exclusivamente à prática docente de Aniele nas seguintes datas: 04 e 05; 25 e 26 de abril de 2018. Nesse período foi possível ter uma breve amostra do trabalho pedagógico da egressa com a disciplina de Língua Portuguesa. O principal planejamento aplicado pela licenciada foi a “Roda de Leitura”, que envolveu todas as turmas, o qual daremos destaque nas análises. Além dessa atividade, em algumas turmas foi trabalhado o estudo da língua, a leitura, interpretação e produção de textos.

A “Roda de Leitura”, uma dentre outras atividades realizadas pela professora, ocorre duas vezes ao mês e consiste numa atividade realizada pelos alunos a partir da leitura prévia de um livro literário, escolhido por eles na biblioteca da escola. Os alunos ficam com o livro por 15 dias e na data estipulada pela professora retornam com o mesmo para fazer uma apresentação e um trabalho. Aniele¹⁴⁵ explica que geralmente deixa os alunos livres para realizarem a escolha do livro, mas em algumas situações intervém sugerindo o gênero literário, dependendo do planejamento que está executando no período. Afirma que a cada encontro os alunos apresentam uma breve sinopse do livro e desenvolvem uma atividade ou trabalho diferente sobre o mesmo.

As datas em que ocorreram as observações coincidiram com a execução da Roda de Leitura em várias turmas em que Aniele ministrou aulas. Abaixo, faço uma síntese de alguns momentos para análise.

¹⁴⁵ Durante as observações em sala de aula, Aniele tinha o cuidado de me explicar seu planejamento e as atividades que trabalhava com os alunos. A explicação sobre o trabalho e objetivo da Roda de Leitura me foi dado no dia 04/04/2018, logo após ter anunciado à turma do 8º ano a atividade que deveriam realizar.

04/04/2018

8º Ano. Tempo de aula: 50min

A professora explica a atividade referente ao livro, que consiste na feitura de uma ilustração/desenho, referente a parte do livro que eles mais gostaram. Feito o desenho, esse deve ser apresentado pelo aluno, explicando que passagem do livro ele representou e o porquê daquele momento ser a parte que mais gostou. Aniele escreve a atividade no quadro: “trabalho de leitura: ilustrar a parte do livro que mais gostou” (...).

Um aluno leva para Aniele uma sacola de limão galego. O presente gerou comentários entre professora e alunos - sobre o suco do limão, plantio, período de colheita, etc. A professora comenta com os alunos que uma boa forma de fazer o pé de limão produzir o ano todo é jogando água e adubo no “pé” da planta.

No desenrolar da atividade percebo que os alunos se baseiam no próprio desenho do livro para fazer o seu. Alguns colocam a folha do caderno em cima da imagem do livro para reproduzi-la. A professora nota a atitude, mas os deixa livres na atividade (...).

E o tempo da aula se passa na confecção do desenho. Aproxima-se o horário do recreio e dois alunos ainda não conseguiram concluir. Aniele decide esperá-los para começar as apresentações. Enquanto isso, aqueles que já terminaram se dispersam conversando.

6º ano. Tempo de aula: 50min

Aniele pede a mesma atividade da turma anterior (...). O aluno C. não havia pego livro para leitura. A professora pede que ele busque um livro na biblioteca para fazer a atividade. Enquanto isso me explica que ele falta muito às aulas e por isso não consegue acompanhar todas as atividades e, além disso, é um aluno que apresenta dificuldades para ler. C. chega da biblioteca e Aniele senta ao seu lado para ajudá-lo a fazer a leitura do livro. (...)

A professora, que circulava pela sala, percebe a beleza em muitos desenhos e muda a estratégia da atividade: pede aos alunos para fazer a ilustração em uma folha separada do caderno, ou que destaquem seu desenho deste, para expor os mesmos em um mural. (...) (D. C., 04/04/2018)

05/04/2018

6º ano. Tempo de aula: 50min

As crianças chegam empolgadas e mostram a professora seus desenhos. Aniele conduz os alunos para a área externa da escola para montarem uma roda e fazerem suas apresentações. (...)

8º ano. Tempo de aula: 50min

(...) Os alunos fazem uma roda em volta da professora e começam suas apresentações. (...) Logo que terminam vão até a biblioteca fazerem a troca dos livros. Ali ficam boa parte da aula revirando livros... identificam e comentam sobre aqueles que já leram e tentam decidir na escolha. (D. C., 05/04/2018)

25/04/2018

8º ano. Tempo de aula: 50min

Como atividade sobre o livro literário lido pelos alunos, a professora pede que elaborem uma carta ou bilhete contendo uma “indicação literária” destinada a um dos colegas de classe. Os alunos ficam empolgados com a proposta e começam a elaborar o texto.

Uma aluna pergunta se terá que ler o livro que o colega indicar. Aniele diz que ficará a seu critério, caso os argumentos da colega sejam suficientes para despertar seu interesse(...).

Ao terminarem a escrita, os alunos distribuem suas cartas e bilhetes. Abre-se um momento de risos com a leitura da indicação dos colegas. (...). Os argumentos retratados nas indicações literárias giravam em torno: a) da reflexão que o livro provoca no leitor; b) do tamanho do livro, com pouco texto e muita ilustração, que interessaria ao aluno I. pelo fato deste não gostar de ler; c) da possível identificação com o personagem principal, que era bagunceiro, tal como o aluno que recebeu a indicação literária.

Um dos alunos afirma que irá ler o livro indicado pelo colega, pois sentiu-se atraído pela “moral da história” enfatizada na carta. (D. C., 25/04/2018)

Acompanhar uma atividade de rotina da prática pedagógica de um professor nos diz muito sobre sua concepção de ensino e aprendizagem. A prática denominada pela professora como “Roda de Leitura” insere-se no programa de ensino de literatura e, pelo observado, objetiva a formação de leitores. Pela análise dos projetos e ações da Escola de Santa Bárbara, a formação de leitores e escritores é uma das ações que revelam a preocupação da instituição com a formação do *aluno como sujeito*. As aulas observadas de Aniele evidenciam como, no cotidiano pedagógico essa formação está posta.

Promover a formação do educando como sujeito, num sentido amplo, significa, propiciar condições para que o educando tome posse de si mesmo, isto é, seja capaz de confrontar-se com as dificuldades e facilidades da vida, administrando-as para o seu bem-estar individual e coletivo. A concepção e prática de uma educação construtiva requer como ponto de partida entender que vivemos como uma unidade em relação com o todo mais, e de que somos seres em relação, que nos constituímos e aprendemos na relação com o outro e com o meio que nos cerca. A individualidade é uma “uma experiência

interna e única que precisa ser preservada, alimentada e fortalecida para que cada um possa administrar a sua vida, seus talentos e desejos” (LUKESI, 2011, p.30). Contudo, os outros também a tem, pois não estamos sozinhos no mundo, e por isso como indivíduos em relação contribuímos para o todo, agindo e transformando o meio, a realidade. Para Freire (2016) formar o educando como sujeito significa enraizá-lo historicamente, exercer sua liberdade, humanização, inseri-lo em tarefas de seu tempo, posicionar-se, criticar, interferir e transformar a realidade.

Como essa concepção emerge por meio de uma prática de ensino? Paulo Freire alerta que não é por uma prática conteudista, livresca e bancária que se forma o educando como sujeito. Defende uma prática humanista, dialógica, problematizadora e que compreenda o educando como sujeito de saberes e experiências, que devem ser potencializadas para afirmar sua autonomia e posição no mundo.

A prática pedagógica de Aniele permite inferir sobre sua intencionalidade em promover o interesse e o gosto pela literatura a partir da exploração e descoberta livre dos alunos pelo livro, porém sob um processo orientado, que exige disciplina e rotina de leitura sem cair na condução autoritária. Aos alunos cabe a tarefa de selecionar o livro de seu interesse, utilizar o tempo destinado para sua leitura e retornar com o mesmo na data estipulada pela professora para a realização de uma atividade. Com isso, o educando está sempre em contato com uma obra literária integral, com leitura efetuada na esfera privada, o que Rouxel (2013, p. 6) afirma ser fundamental para modificar a relação dos alunos com o texto por permitir “a alteração da obra pelo leitor e a alteração do leitor pela obra”. A disciplina numa tarefa é fundamental para o processo de aprendizagem e para formação humana, considerada por Gramsci¹⁴⁶ como um fato de auto responsabilidade e de educação do próprio eu interior, desde que não seja conduzida de forma mecânica e coercitiva. É com relação a forma de execução da tarefa Roda de Leitura que percebemos a sensibilidade de Aniele para essa questão.

Em primeiro lugar, a professora deixa os alunos livres para escolherem o livro de seu interesse, sem controle de tempo para sua exploração e manuseio na biblioteca. Admite que poucas vezes faz essa intervenção e quando a faz é para determinar algum

¹⁴⁶ Nos diversos escritos de Gramsci em revistas, cadernos de cárcere e cartas a familiares o tema da disciplina aparece como fundamental para a formação do sujeito histórico, político, coletivo e/ou intelectual. Para Gramsci a disciplina é organização, disciplina do eu interior, formadora de personalidade e de sua posição no mundo, portanto é uma forma de tornar-se responsável, independente e livre; é elemento basilar no processo de construção da vontade coletiva, que depende do esforço individual concreto; é um método orientado para a formação do intelecto, quando todo novo conhecimento é posto em relação àquele já possuído para “ajustar-se conjuntamente” (PORTA, 2017).

gênero literário com o qual esteja trabalhando em seu planejamento. Essa liberdade conferida ao aluno lhe permite autonomia frente a obrigação, pois suas escolhas serão movidas pelos diversos fatores individuais e subjetivos que no momento o confrontam - que pode ser o tema do livro, a capa, o tamanho, as imagens ou até mesmo os comentários dos colegas que já realizaram a leitura do mesmo.

O segundo passo da Roda de Leitura é a socialização do livro lido, um evento avaliativo, direcionado de forma dinâmica e criativa pela professora. Existem muitas maneiras de ler um texto e de expressar sua interpretação. E é sob essa perspectiva que observo a intencionalidade de Aniele com os tipos de tarefas direcionadas aos alunos. Em uma atividade a expressão do educando foi por meio do desenho, que envolve uma habilidade criativa movida pelas emoções e afetos despertados pelo livro e pelo desafio de materializá-los em outra linguagem, no caso a visual, pelo desenho. Alguns optaram por “copiar” a ilustração do livro, já outros tiveram que criar a imagem do instante da obra que os marcou. Ambos os caminhos são válidos, pois “copiar” a imagem pode ser tanto uma escolha mecânica como por contemplação pelo sentido que ela possui na obra. O momento de explicar aos colegas e professora o desenho é um processo de interação e de troca que finaliza a atividade.

A tarefa que envolve uma “indicação literária” promove no aluno o exercício da escrita, da argumentação e da seleção de seu destinatário, ou seja, daquele outro com quem pretende dialogar, interagir. Aqui é outra forma do educando expressar a sua leitura literária, pois o desafio é identificar uma unidade da obra que entra em interação com o colega, e as possibilidades de interação apresentadas pelos alunos foram diversas.

O processo de execução dessas atividades não se dá sob pressão de Aniele, que permite espaço para a conversa, em que o cotidiano da vida no campo emerge na fala dos alunos e, em alguns momentos, a professora interage com eles no assunto. Enquanto os educandos realizam a tarefa, a professora auxilia aquele com mais dificuldade e observa o processo de elaboração dos demais. É dessa observação que surge o episódio em que a professora coloca o ato criativo dos alunos em evidência: a exposição dos desenhos do 6º ano em um mural. Qual o significado dessa ação? Que sentimentos despertam nos alunos? Com a exposição do desenho do educando sua criação entra em interação com os demais alunos e professores da escola e o aluno pode se sentir valorizado e reconhecido pela sua capacidade criadora, pelo seu talento. Com a exposição do “produto” da aula se destaca para a escola tanto a criatividade do educando como a metodologia empregada pela professora.

Essa postura de colocar a produção do educando em evidência é uma prática tanto da professora como da escola. Em outro episódio da observação, no dia 26/04/2018, a professora utiliza parte da aula para confeccionar um painel, “Escritores do 7º ano”, para que os mesmos exponham uma produção de texto realizada em aulas anteriores. A passagem a seguir corresponde a um momento de conversa com Aniele, que me relata sobre duas atividades desenvolvidas com os alunos.

(...) Aniele vem até mim para mostrar algumas produções de poesias dos alunos do 6º ano. Explicou que havia trabalhado fábulas e pediu que reproduzissem a história das fábulas em poesias. Mostrou-me três poesias que se destacaram pela bela composição.

Continuou me contando sobre um projeto de literatura que fizeram utilizando uma plataforma digital da editora “Estante Mágica”. Essa plataforma explica passo-a-passo sobre como produzir um livro literário. Sob sua orientação, os alunos produziram suas histórias e submeteram a plataforma que, após o pagamento do valor da edição do livro, a editora enviou as versões impressas para a escola. A culminância desse projeto foi uma atividade cultural chamada “noite de autógrafos” envolvendo alunos, pais e comunidade (D. C., 05/04/2018).

Apesar de um período curto de observação da prática pedagógica com Aniele, os dados obtidos permitem produzir algumas considerações sobre uma prática que considera o aluno como sujeito. Sua ação pedagógica conjuga a instituição de um hábito de leitura, com rotina e responsabilidade a um processo de aprendizagem que é criativo, prazeroso, interativo e constituidor de autonomia. Conforme Rouxel (2013), a experiência do prazer é essencial para a leitura literária levando o leitor a uma formação sensível. Para a autora oferecer aos educandos atividades que oferecem acesso à expressão da subjetividade permite ao professor conhecer seus alunos, além de os ajudar a se descobrirem como leitores e como seres. Se a cada encontro da atividade “Roda de Leitura” Aniele proporciona atividades diferenciadas, tais como as observadas, podemos considerar que a egressa está contribuindo para a formação leitores.

Essa prática da egressa e da escola em evidenciar a capacidade criadora do educando permite que esse se sinta como sujeito de cultura, capaz de criar e ser reconhecido pela sua produção, um passo importante para compreender sua capacidade de agir no mundo e também de transformá-lo. De certa forma, a egressa demonstra uma

prática pedagógica que foge aos moldes de uma educação bancária, que “deposita” conteúdo no aluno.

Identificamos, que a prática pedagógica da egressa está em conformidade com os objetivos postos pelo PPP do LeCampo quando propicia ao educando diferentes recursos mediadores para seu processo de aprendizagem. Trata-se de uma postura docente que rompe com práticas tradicionais e reafirma a importância de se trabalhar teorias e práticas pedagógicas de uma perspectiva progressista e humanista. É significativo nas entrevistas com as egressas a ênfase em reconhecer na formação do LeCampo a preocupação com as metodologias de ensino, seu caráter prático e de relação com a teoria. Por isso, podemos destacar a importância das LECs desenvolverem nas disciplinas metodológicas e didáticas concepções e práticas de ensino que rompem com modelos engessados acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, percebo certa fragilidade em sua prática social no que diz respeito ao relacionamento com as forças contra hegemônicas presentes. Considerando as forças contra hegemônicas atuantes naquela região e no município, não se observa o envolvimento da egressa com essas, a fim de se inserir e de colocar em diálogo as lutas camponesas com a sua prática pedagógica e da escola. Essas discussões aparecem em suas aulas de forma fragmentada; na escola, por meio de projetos que, por mais interessantes que sejam, notamos certa dificuldade em retornar à realidade estudada com ações de transformação.

Essa fragilidade nos leva a afirmar a importância de trazer para o currículo das LECs o tema do relacionamento das forças contra hegemônicas como um dos componentes consistentes, no que diz respeito a transformação da forma escolar.

5.2.2 No Vale do Rio Doce: o MST e a prática social de Bébé.

Nesse item discutimos mais especificamente a prática social e pedagógica de Bébé, egressa do LeCampo, atuante como diretora em uma escola de assentamento do MST. Para essa discussão utilizo as entrevistas e observações realizadas com Bébé e, em alguns momentos, entrevista com Sara, outra egressa do LeCampo do MST para discorrer sobre alguns aspectos da educação do Movimento. Essa análise nos permite compreender como a Pedagogia do Movimento Sem Terra e os princípios da Educação do Campo estão presentes no discurso e prática social de Bébé.

Quando discutimos a luta do MST pela escola do campo e política de educação do campo na região do Vale do Rio Doce apresentamos a compreensão de que Bebé e os moradores do Assentamento Ulisses têm desencadeado um movimento de “ocupação da escola” no sentido de garanti-la enquanto direito àquelas famílias. Nesse item ao analisar a prática social e pedagógica de Bebe podemos argumentar que esse processo de “ocupação da escola” possui outros sentidos, que envolvem também a transformação da forma escolar. Portanto, buscamos aqui apresentar de que maneiras esse projeto de transformação está presente tendo em vista os eventos ali observados, que expressam ações potentes, mas também desafios para essa transformação. A princípio, o que podemos afirmar é que existe um movimento, um projeto e uma utopia para a transformação daquela escola e, portanto, a construção de uma escola do MST.

O primeiro episódio para análise faço a partir da forma como os alunos do 4 e 5º ano (turma multisseriada) me receberam quando Bebé foi até essa turma apresentar a pesquisadora que pela escola ficaria por alguns dias na escola. Essa era a turma na qual Bebé era professora regente antes de assumir o cargo de direção. Logo que entramos em sala e Bebé anunciou à turma que iria me apresentar, as crianças se levantam, espontaneamente, e cantaram uma “cantiga de recepção”, geralmente utilizada em grupos católicos, movimentos sociais/populares.

♪ Seja bem-vindo, bem-vindo seja, olê olê ooh
 Seja bem-vindo, bem-vindo seja, olê olê aah
 Não importa se você veio do Sul ou do Norte,
 A casa é sua, meu irmão, pode chegar
 Olê lê ah ♫

O que se destaca nesse evento foi a iniciativa própria dos alunos em se levantarem e começarem a cantar, o que me permite inferir sobre a autonomia da turma e a internalização de uma Pedagogia do Movimento, que desde cedo são vistas pelo MST como sujeitos partícipes da luta de um novo projeto de sociedade. Por isso o Movimento trabalha com as crianças Sem Terrinha a organização, a iniciativa/tomada de posição, a autonomia e a mística, presentes em todos os eventos e encontros do MST. Conforme destaca Caldart (2001) na trajetória histórica do MST existe um processo de formação do sujeito Sem Terra como um sujeito social que tem o Movimento como princípio educativo. Nesse processo, o Movimento busca afirmar uma identidade que “fica mais

forte à medida que se materializa em um modo de vida, ou seja, que se constitui como cultura, e que projeta transformações no jeito de ser da sociedade atual e nos valores (ou antivalores) que a sustentam” (idem, p. 212).

Sobre a prática social de Bebé organizo as análises primeiramente a partir das **potencialidades** desempenhadas pela licenciada na Escola de Ensino Fundamental do Assentamento Ulisses. Discuto essas potencialidades a partir de dois eixos: a) A relação entre escola e família/comunidade e o debate da agroecologia; b) Mediação e orientação do trabalho pedagógico com os conteúdos.

1ª potencialidade: A relação entre escola e família/comunidade e o debate da agroecologia

A agroecologia é uma construção recente e sua consolidação ainda é um processo, que tem envolvido movimentos sociais do campo, agricultores familiares, ONGs e pesquisadores. Uma questão que envolve seu debate é a permanência dos camponeses na terra, sua reprodução social e a produção de alimentos saudáveis, em respeito aos limites da natureza, que atualmente vem sendo ameaçados pelo modelo tecnológico hegemônico do agronegócio.

No âmbito do Movimento da Educação do Campo, a agroecologia ganha importância nas experiências de formação e tem se constituído num debate fundamental para fortalecer a agricultura familiar camponesa e um projeto de soberania alimentar defendido pelos movimentos sociais e sindicais do campo. O MST é um desses movimentos que tem se dedicado ao debate da agroecologia nas áreas de reforma agrária e defende a discussão da agroecologia aliada à da reforma agrária, pois entende que seu desenvolvimento depende de uma base territorial, isto é, de distribuição de terras massiva e que permita a produção de alimentos saudáveis, capaz de alimentar o povo brasileiro como um todo. Para o MST, a agroecologia constitui a práxis social e produtiva dos camponeses em que, a partir do trabalho, do estudo, da reflexão e da organização popular, se cria e se maneja sistemas produtivos diversificados, que tem a natureza como aliada e não como inimiga (ZARREF, 2018).

Na pesquisa com Bebé foi possível identificar que a agroecologia é uma discussão presente nas áreas do MST na região do Vale do Rio Doce e, conseqüentemente, em suas escolas pela prática pedagógica de seus professores militantes.

De acordo com Bebé existe no Assentamento Ulisses de Oliveira um grupo de assentados, do qual participa, realizando discussões sobre o modelo agroecológico. A

partir do trabalho desse grupo, Bebé levou esse debate para dentro da escola nas turmas de EJA e do ensino regular no período em que ministrava aulas. Em entrevista, a egressa relata a experiência da discussão da agroecologia com alunos do ensino regular e da EJA.

(...) veio uns pesquisadores da Fiocruz¹⁴⁷, e aí eles queriam saber como é que é a questão da água... eles perguntaram do assentamento e a meninada do quarto e quinto ano desenhou o assentamento no chão, depois passou para o papel, bonitinho, fez um mapa do assentamento e marcou todas... onde tem mina, né, onde as minas já secaram, onde tinha mina cercada e onde não tinha, e aí foi isso que foi passado. Aí passou, a gente passou para os estudantes da EJA, da situação, e os meninos pediram para fazer um projetinho para eles, pra eles recuperar as nascentes deles (...) (Bebé, 2018b, p. 4)

Com a demanda dos alunos e o debate da agroecologia no assentamento, a escola desenvolveu um projeto de aprofundamento de estudos e intervenções nos lotes dos educandos. A iniciativa de Bebé revela a preocupação e o compromisso em inserir no currículo da escola as preocupações e contradições do campo e do espaço em que escola está inserida. Essa postura qualifica o debate dos educandos na escola, que tem a oportunidade de problematizar e atuar em seu espaço frente às necessidades coletivas, de produção e de vida. Esse é um projeto com inserção na realidade, que insere a escola e as crianças numa problemática da comunidade, visando sua transformação. Nele, percebe-se uma questão relevante: mais do que levar as práticas do campo à escola, esta vai ao campo e sai de seu círculo restrito ao se integrar com essas práticas educativas, que estão na organização do assentamento com a escola. No fragmento abaixo, a egressa explica o desenvolvimento desse trabalho com os estudantes de EJA e ensino regular.

(...) como eu estou no grupo agroecológico, a gente trabalha lá no grupo e aí vem para sala de aula e lembra eles o que que é (...) Nós conseguimos, junto com a comunidade esse grupo, que são a maioria de alunos, visitar todos os lotes das pessoas que estão vinculadas no grupo... eles moravam aqui há muito tempo e eles não conheciam o lote deles, não sabiam das possibilidades, não sabiam que tipo de vegetação que tinha, o que que dava para recuperar, se dava ou não, porque que estava degradado... nós fizemos estudo... (...) fizemos um levantamento das plantas de cada lote, para poder entender quais os tipos de vegetação que tem nesse assentamento. E aí dentro da sala de aula estudamos os SAFs (Sistemas Agroflorestais) como que dá pra recuperar as áreas

¹⁴⁷ Fundação Oswaldo Cruz.

degradadas... o tipo de recuperação que dá para ser feita, algumas pessoas já fizeram, é... área de erosão, mina... cercamos mina, a maioria deles estavam com mina secando (...) E aí é parceria com o viveiro, que aí o viveiro acompanha, o viveiro de muda regional que a gente tem (...) lá no Liberdade. E a ideia é que esse viveiro possa recuperar todas as áreas da região, não só do assentamento, mas toda a região... porque a nossa responsabilidade não é só com o nosso... é com o do nosso vizinho (...) (Bebé, 2018b, p. 3)

O viveiro do Assentamento Liberdade o qual Bebé se refere faz parte de uma das iniciativas do MST na região em desenvolver sementes e mudas de árvores para auxiliar no processo de reflorestamento das áreas de reforma agrária no Vale do Rio Doce e região. O assentamento Ulisses, em específico, é uma área que quando foi ocupada estava bastante degradada, com erosão em vários morros, nascentes perdidas e com pouca vegetação natural. Um dos desafios dos moradores desse assentamento é promover o reflorestamento, a recuperação do solo e das nascentes para dar condições ao trabalho com a agricultura familiar. Por isso, o esforço do Movimento em realizar o debate da agroecologia entre os assentados. Alguns moradores, como é o caso da irmã de Bebé, já tem avançado na produção de alimentos tendo em vista a perspectiva agroecológica.

Fotografia 13: Horta agroecológica no Assentamento Ulisses de Oliveira

Foto: Aline Angelo, 2018. Acervo de pesquisa.

Além da discussão da agroecologia, Bebé relata o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos que indicam a presença do debate sobre a questão agrária na escola, ao passo que desenvolve com os educandos uma relação de identificação com seu espaço de vida. Para Freitas (2009) quando se apreende a realidade e a complexidade dos fenômenos se remete a vida e, esta, às questões do trabalho, portanto, tem-se a possibilidade do estudo da natureza e da sociedade, em conexão com o trabalho. É pela práxis, individual e coletiva, que modificamos o meio e nos modificamos como seres autônomos e conscientes de nossa inserção no mundo (LUCKESI, 2011). Com o projeto desenvolvido pela escola a agroecologia ganha centralidade na apreensão do educando das possibilidades de vida e trabalho sob uma perspectiva sustentável e saudável para a

produção de alimentos. Assim, realiza-se uma ação educativa vinculada a vida prática, produtiva, e com intervenção na realidade visando sua transformação.

Outro trabalho que objetivou a inserção dos educandos com seu meio foi denominado como “Lugar de Memória”, desenvolvido no período de 2016 e 2017, abordando temas relativos ao meio ambiente, agroecologia e literatura.

Fotografia 14: Capa dos livros “Lugar de Memória”

Foto: Aline Angelo, 2018. Acervo de pesquisa.

Os desenhos que compõe a capa dos livros são significativos e nos ajudam a compreender como os alunos expressam sua visão de mundo com relação ao campo. Nas

duas primeiras imagens, os educandos expressaram o “Brasil que queremos” e o “Brasil que temos” a partir do debate acerca dos problemas e contradições do campo. No primeiro desenho, o campo em sua diversidade, com plantações e animais diversos evidenciando o trabalho no campo e as possibilidades de relação com a natureza como expressão do “Brasil que queremos”. Já o segundo, a poluição da industrialização e um “mar de lama”, como crítica aos crimes ambientais causados por empresas de mineração, representam o “Brasil que temos”, em que desenvolvimento vem associado ao descuido e desrespeito a natureza. Na poesia seguir (em imagem) uma educanda de EJA manifesta suas angustias com relação aos problemas ambientais e contradições de um campo em desenvolvimento sob a lógica capitalista.

Fotografia 15: Poesia “A imagem do Futuro”, do livro Lugar de Memória

Foto: Aline Angelo, 2018. Acervo de pesquisa.

A pauta do campo e da agroecologia na escola é significativa por comprovar que os egressos do LeCampo têm se preocupado em trazer essas discussões para dentro do currículo escolar. Esse é um dado que a pesquisa de Bittencourt-Brito (2017) também

identifica, o que permite inferir que a formação nas LECs tem efetivado a conscientização e o posicionamento crítico de seus licenciados para evidenciar nos currículos temas e problemas que envolvem a vida e o trabalho no campo, portanto um conjunto de posturas e valores em disputa com aqueles instituídos pela lógica do capital na sociedade.

Outro aspecto significativo desse debate nas escolas é que ao relacionar o conteúdo à realidade dos educandos se promove maior diálogo entre o ensinar e o aprender. Conforme o relato de Bebé os alunos se mostraram mais participativos, aguçando a curiosidade e a vontade de intervir quando o conteúdo trouxe os problemas de sua realidade. Com isso a escola e professores tem um contexto propício para o exercício da interdisciplinaridade.

A incidência da agroecologia e das questões ambientais na prática educativa das egressas indica que essas discussões fazem parte da realidade concreta de vida da comunidade e dos movimentos dos quais participam. São questões basilares de serem abordadas pela Educação Superior do Campo para continuidade de seu projeto de educação, pois a Educação do Campo não ocorre dissociada das lutas promovidas pelos movimentos sociais e sindicais por outro projeto de campo, diferente daquele que o capitalismo vem delineando.

Após o período das observações mantive contato com Bebé que me relatou outro evento importante para a discussão da agroecologia na escola. A sua filha, que é estudante da Licena/UFV mediou uma das ações do Tempo Comunidade no assentamento e na escola por meio de debates e construção de um sistema agroflorestal no terreno da escola. A presença de sua filha na Licena tem representado para a egressa do LeCampo oportunidade de troca de experiências e de parcerias entre a escola do assentamento e a universidade. A realização desse TC da Licena também vem corroborar com o objetivo das LECs em contribuir com processos de mudanças nas escolas do campo, dinamizando e fortalecendo as experiências existentes.

Fotografia 16: Plantio de um SAF por estudantes da Licena/UFV na Escola de Ensino Fundamental do Assentamento Ulisses de Oliveira

Foto: Beb, 2018 (acervo pessoal).

Gadotti (2011), ao comentar a pedagogia freireana, nos lembra que enquanto os “grandes debates”, os “seminrios revolucionrios” se limitarem dentro do espao da escola, da universidade, no estaremos promovendo uma educao libertadora. O trabalho pedaggico no se limita sala de aula, relao professor-aluno, ao dilogo singular e plural entre uma ou duas pessoas. Nas escolas em que observo as prticas pedaggicas das egressas do LeCampo, nota-se que essas abrem seus muros para o seu meio, seu espao sociocultural, promovendo dilogo com os movimentos sociais e sindicais, ONGs e outras instituies que comungam com os mesmos projetos de campo e de sociedade.

A parceria ocorrida entre o Assentamento Ulisses e os estudantes da Licena/UFV para o debate dos sistemas agroflorestais em um TC demonstra o carter transformador, tanto para a escola do assentamento como para os estudantes em formao da licenciatura.

Os trabalhos desenvolvidos na prtica social da egressa rompem com uma pedagogia tradicional em que o trabalho com o conhecimento fica restrito sala de aula. Desenvolver o tema da agroecologia e do meio ambiente pode levar ao dilogo entre saberes de diferentes contedos disciplinares e inserir o educando numa problematizao sobre seu meio, mas tambm de um contexto mais amplo, de crtica social e conscientizao dos impactos do desenvolvimento tecnolgico e industrial sem a preservao da vida e do meio ambiente. Esse tipo de trabalho pedaggico pode ser

considerado próximo à “pedagogia do meio”, relatada por Freitas (2009), em “a escola comuna”. A pedagogia do meio tem como proposta a formação do ser humano enquanto sujeito histórico, no interior da sua materialidade, seu meio, sua atualidade, “tendo a natureza como cenário e a sociedade humana como parceira solidária de seu próprio desenvolvimento histórico, por meio de suas lutas e de suas construções” (FREITAS, 2009, p. 95).

Essa é uma interpretação que levantamos a partir da identificação da existência desse debate na escola, todavia a efetividade dessa problematização demandaria pesquisas contínuas e de maior tempo de observações (de perspectiva etnográfica) das práticas pedagógicas desenvolvidas na mesma.

2ª potencialidade: Mediação e orientação do trabalho pedagógico dos conteúdos.

A gestão de processos educativos escolares e comunitários é uma das frentes de formação das LECs, em que se espera dos egressos contribuir com processos de mudanças no meio em que atuam. No ambiente escolar, a figura do diretor é daquele que irá mediar a realização de determinados fins e de uma concepção política de educação e de relação entre os sujeitos, que defendemos ser numa perspectiva democrática e dialógica (PARO, 2010). Especificamente, para a Educação do Campo espera-se a transformação da forma escolar para outra alinhada aos valores de uma sociedade socialista.

Acompanhando a prática social de Bebé na luta pela escola nota-se o esforço da egressa em dar uma “cara nova à escola” não apenas em seu aspecto físico, mas, principalmente, no pedagógico. Todavia, é aliada à necessidade de “ocupar a escola” e dar a ela um aspecto agradável e bonito que justifica o estímulo junto à equipe escolar para o desenvolvimento de projetos, a fim de trabalhar tanto os conteúdos como intervir no embelezamento da escola.

Tendo em vista minha presença na escola, Bebé pede auxílio para realizar uma conversa com professores e alunos sobre o planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos. Ao me disponibilizar a egressa convida supervisora, professores, funcionários da escola e alunos da EJA para participarem de uma Roda de Conversa. Segundo Bebé, “muitos desses alunos participam de coletivos no assentamento e seria interessante que pudessem acompanhar a conversa para entenderem e se envolverem com essa prática no espaço escolar” (D. C., 15/05/2018). Essa é uma iniciativa importante da egressa, pois o sujeito da EJA é estudante, morador e pai/mãe de educandos da escola,

por isso, tem papel singular nos trabalhos de integração entre escola, comunidade e o meio social. O convite também foi estendido à sua irmã, sua filha, que é estudante da Licena/UFV, e a outras pessoas do assentamento que se interessassem em participar das ações da escola. Com essa postura, a licenciada estende para um coletivo as possibilidades de participar e intervir na escola, despertando nos diferentes sujeitos, responsabilidades com a instituição e com as mudanças desejadas.

Essa Roda de Conversa ocorreu no dia 21/05/2018 e após minha exposição Bebé apresentou aos professores um projeto que elaborou com meu auxílio para que os mesmos pudessem incluir ideias e subprojetos.

Durante esse intervalo, entre o final da Roda de Conversa e o início da aula da turma da EJA Bebé ficou na sala dos professores entregando as cópias do projeto e conversando com eles. No caminho de sua casa foi me contando os comentários dos professores sobre seu projeto. Relatou que a professora de matemática disse que em sua disciplina não tinha nada a encaixar nas ações do projeto. Já Bebé retrucou explicando que ela poderia fazer várias atividades como, por exemplo, na temática de patrimônio desenvolver com os alunos uma maquete da comunidade e ali trabalhar medidas e formas com os alunos. A professora de português também usou o mesmo argumento ao dizer que na sua disciplina não teria nada a desenvolver. No entanto Betinha orientou que a sua disciplina é aquela em que teria uma diversidade de ações como, por exemplo, resgatar a memória e a história das festas e atividades que a escola já desenvolveu, organizá-las em um livro de memórias; ensinar aos alunos sistematizar e escrever essas histórias, enquanto trabalha com eles o conteúdo de linguagens, entre várias outras atividades (D. C., 21/05/18).

O diálogo de Bebé com os professores demonstra um campo de visão totalizante sobre o trabalho com os conteúdos. A sua longa experiência como professora e a formação por área de conhecimento no LeCampo são fatores que contribuem qualificando sua capacidade de visualizar as diferentes conexões entre os conteúdos das disciplinas e das diferentes áreas de conhecimento. A formação e a ênfase na relação teoria e prática nas LECs possibilita ao egresso superar uma visão fragmentada do conhecimento e do trabalho com os conteúdos. Esse é um aprendizado que Bebé revela ter adquirido no LeCampo e busca executar em sua prática pedagógica e social, reconhecendo que esse é um processo contínuo de mudança e aprendizado.

Eu penso assim, a gente como professora que tem que mudar o nosso jeito... igual para mim que já tinha um jeito de trabalhar tudo separadinho... aí eu penso que a gente demora mais (...) eu converso com os meus meninos assim – ‘no seu dia-a-dia, você faz tudo separado? Tem a hora da matemática? Tem a hora do Português? Como é que você faz isso na vida?’. As coisas não são assim na vida! (...) É Português porque a gente está interpretando’. – ‘É História porque fala da vida dos antepassados, e é Geografia porque está falando de cada lugar que a pessoa (vive)... Pois então? Não tem nada muito separado... aí a gente vai tentando trabalhar até na cabeça da gente... (Bebé, 2017, p. 27)

Durante a realização das entrevistas Bébé relatava seu sentimento de comprometimento em trazer o debate da Educação do Campo e outra forma de trabalhar os conteúdos para a escola, mesmo quando ainda atuava como professora. Esse é um sentimento de responsabilidade que move os egressos das LECs, conforme também destaca Bittencourt-Brito (2017) e Silva (2017) em suas pesquisas. Assim como identificado por Silva (2017), por meio dessa pesquisa observo que a interdisciplinaridade é um desafio que os egressos tentam superar em sua prática social.

A iniciativa de Bébé em tentar promover um trabalho coletivo entre professores, educandos e assentados por meio da Pedagogia de Projetos revela os primeiros passos de uma prática social a fim de promover processos de mudanças na escola. Assumindo o papel de diretora, daquela que não só administra mas tenta empregar uma concepção de educação, suas possibilidades são ainda maiores para intervir na prática pedagógica e organizacional da escola. Observei que a mediação, orientação e diálogo com a equipe escolar se desenvolve de forma horizontal, não autoritária e com amorosidade pela egressa, o que lhe possibilita conquistar os demais professores e gerar um clima de confiabilidade e colaboração.

Freire (1996) nos ensina que todo trabalho formativo e transformador implica, de um lado, o exercício da criticidade, da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e, de outro, o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade e da afetividade. Makarenko foi um educador socialista que deu valor ao trabalho coletivo e aos sentimentos. Para este a educação se constrói na coletividade, na vida e no trabalho coletivo; o processo educativo é feito pelo coletivo e não apenas pelo sujeito individual na figura do educador. (LOMBARDI, 2005). Conforme Manacorda (1989) na pedagogia de Makarenko o trabalho, a alegria e a felicidade eram os princípios e os fins de sua proposta.

Esses são pressupostos educativos valorizados no âmbito da Educação do Campo, da Pedagogia do Movimento e observados na prática social de Bebé, que tenta conquistar os demais professores para o sentimento de pertencimento e comprometimento com aquela realidade. Todavia, conforme a análise feita sobre a experiência da Escola de Santa Bárbara e de Aniele, entendo que o trabalho com Pedagogia de Projetos é um passo importante, mas que depende de outras transformações na forma de desenvolver os projetos, de forma mais engajada com vistas a ações transformadoras no meio, e na estrutura organizacional da escola, para promover a transformação da forma escolar. Esse é um desafio para a espaço institucional em que atua a egressa do LeCampo.

Conforme anunciamos, Bebé ainda está iniciando um processo de “ocupação da escola” e seus desafios ainda são grandes para a continuidade desse processo de transformação. Dentre os desafios observados destaco dois: a) formação e envolvimento dos demais professores com a escola; b) acompanhamento pedagógico ou projeto pedagógico de transformação? Todavia, estes desafios não são exclusivos da prática social da referida licenciada, mas também de outros egressos que possivelmente estão envolvidos em processos de mudanças das políticas educacionais e da forma escolar. A seguir faço uma discussão separada de cada um desses, tendo como referência a prática social de Bebé e a entrevista realizada com outra egressa do LeCampo, Sara.

1º Desafio: formação e envolvimento dos demais professores com a escola

A escola almejada pelo MST, e também podemos dizer pela Educação do Campo, não é uma *escola qualquer*, pois em torno dela está uma questão política, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, por outro projeto de campo e de sociedade. Projeta-se a formação de escolas engajadas num processo mais amplo de humanização, de reafirmação do homem como sujeito de sua própria história, vinculadas ao trabalho de base camponesa, enfim, capaz de integrar trabalho, ciência e cultura (CALDART, 2012, 2015; MOLINA e SÁ, 2012).

Esse é um projeto que envolve formação política, engajamento e também formação pedagógica. Por isso, o Movimento da Educação do Campo, desde sua origem, tem pautado uma formação específica para os professores do campo. Para aqueles que já se inseriram nesses processos de formação em Educação do Campo o desafio é conquistar demais profissionais, que não tiveram a mesma oportunidade de formação para desempenhar essa tarefa. Ao longo de toda a pesquisa é comum as egressas relatarem essa

falta de debate nos demais profissionais da escola, no que se refere a formação e na forma de trabalhar com os alunos do campo.

Todavia, identificar *a falta no outro*, por si só, não o desperta para um jeito novo de trabalhar, pois é preciso criar estratégias de formação e de trabalho coletivo para conquistar esse profissional para o projeto da escola. Essa é uma tarefa que Bebé tenta executar como diretora e, pelas observações, vem conseguindo adesão de alguns professores, o que revela um contexto potente para mudanças na escola. No entanto, esse trabalho vem de um processo, que não é imediato, pois a egressa relata diversos momentos de atrito, porém demonstra maturidade para observar situações contraditórias e saber intervir de forma mediadora.

Compromisso e valores são princípios iniciais que as licenciadas desejam ver nos demais colegas de trabalho. Quando nos referimos a valores trazemos o sentido de valores humanos, que permitem à pessoa crescer com dignidade, humanidade e na escola estes não se fazem apenas com palavras, “e sim com ações, com vivências, com relações humanas, temperadas por um processo permanente de reflexão sobre a prática do coletivo, de cada pessoa” (CALDART, 2003, p. 71)

Para Sara e Bebé o compromisso começa pela identificação com a escola do campo, que não deve ser vista apenas como um “espaço tranquilo para trabalhar” porque “é escola pequena, tem poucas crianças, não tem aquela agitação que as escolas da cidade têm”, tal como observa Sara (2017, p. 9) sobre a motivação que atrai alguns professores da cidade para trabalhar no campo. Essa primeira motivação é importante, mas deve ser superada para um ato de identificação com o espaço, que permita o desenvolvimento de um trabalho pedagógico comprometido com um projeto de mudança. Esse processo de identificação e responsabilização com a escola é uma iniciativa presente na prática social de Bebé quando propõe o trabalho com projetos aos demais professores.

Em relação ao compromisso com o trabalho pedagógico, Bebé relata a ocorrência de situações ainda comuns nas escolas rurais que é a chegada de docentes que “não tiveram outra opção” e por isso assumiram as aulas, por ser a última alternativa ou para completar carga horária no cargo. A insatisfação ou desinteresse com o local de trabalho gerou situações de atrito entre professores do Movimento com estes casos específicos demandando a intervenção das egressas do LeCampo.

À tarde eu e Bebé ficamos um bom tempo conversando em sua casa. Uma de suas principais reclamações era quanto ao compromisso e

competência pedagógica dos professores que atuam ou já atuaram na escola. Relatou que houve um período em que alguns professores se utilizavam de várias “desculpas” para não comparecerem à escola como, por exemplo, o falecimento de alguma pessoa da cidade de Jampruca (...). Retomando sobre a atuação dos demais professores Bebé relatou que ela e E., em vários momentos, tiveram que chamar a atenção de professores que chegavam muito atrasados, dormiam em sala de aula, não trabalhavam os conteúdos, ou escreviam coisas erradas no quadro, etc. (D. C., 21/05/2018).

A intervenção das egressas com os demais professores para o entendimento de que ali não é um lugar qualquer de trabalho constitui-se num ato formativo, que busca responsabilização e respeito com o trabalho educativo e com a aprendizagem dos educandos. Segundo Bebé o comportamento dos demais professores tem mudado em virtude do posicionamento dela e da outra licenciada do LeCampo, da presença do Movimento na escola e de alguns pais nas turmas de EJA.

Então por mais que a gente fala assim que eles não se adéquam, mas assim, eles sentem também um pouco de receio do modo de tratar... eles não tratam os alunos daqui, da mesma forma que eles tratam os de lá, de certa forma eles vão tratar diferente, um pouco diferente. E aí também eles sentem... veem que a gente trabalha de uma forma diferente... a gente não sai da sala de aula, a gente não deixa os alunos sozinhos, a gente está sempre junto, a gente acompanha, aí de certa forma eles veem que a gente faz diferente, eles tem um respeito com a gente por causa disso (...) (Bebé, 2017, p. 14).

Para as egressas, gerar esse clima de responsabilidade, comprometimento com o trabalho e com os alunos é elemento basilar para atuação do professor. Em outros momentos da pesquisa, Bebé chama atenção para uma postura docente que diz respeito ao cuidado, à formação de valores, pois “a gente não é só professor, a gente tem que assumir essa questão de educadores, não vir aqui só para ensinar a ler e escrever, mas cuidar...”. Essa é uma posição que Bebé afirmava em 2011, em entrevista, quando destacava que “ser educador é prestar atenção, é estar contribuindo para evolução do ser humano, para integridade, para ser humano como um todo, para a natureza (...) Acho que é construir valores” (Bebé, 2011, p. 8). Aqui a egressa expressa uma concepção de educação humanista, atrelada ao que podemos considerar como valores sociais emergentes para uma pedagogia socialista: solidária, crítica e em integração e harmonia com o mundo do trabalho e com a natureza.

Outro desafio para as egressas do MST é com relação a fragilidade de formação dos demais professores para o trabalho com as escolas do campo. Este ainda se torna maior devido a delicada formação que possuem em virtude dos cursos de massa ofertados por universidades na modalidade da Educação a Distância (EaD). Este é um aspecto que não podemos deixar de comentar, pois se mostrou latente na pesquisa, tanto pelo fato de alguns egressos procurarem outra licenciatura pela EaD, para terem mais oportunidade de trabalho, como pela crítica que fazem da qualidade dessa formação adquirida – e que no caso de alguns de seus colegas de trabalho foi a única pela qual passaram na formação inicial.

Aproveitei o momento em que conversávamos sobre a atuação dos demais docentes na escola para tocar em um assunto que surgiu na última semana na sala de professores. Naquele dia, estávamos conversando sobre o ensino a distância e da existência de um mercado paralelo para venda de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que muitos estudantes acessam para concluir esses cursos. Entre as docentes presentes na sala, uma admitiu que comprou seu TCC. Observei que Bebé fez cara de espanto! Hoje, então perguntei a Bebé se havia muitos professores com formação na EaD. Ela me relatou que na escola havia cinco professores que fizeram graduação a distância, dentre eles a supervisora. Não relatou em números, mas disse que vários professores fizeram também pós-graduação nesta modalidade. A partir daí ela teceu comentários sobre a frágil formação desses professores, que apresentam pouco domínio de conteúdo e de didática. Ela e E. tentam ajudá-los dando sugestões, mas muitos não gostam dessa interferência. Já a supervisora, Bebé afirma que no começo de seu trabalho ela apresentava muitas dificuldades, porém sempre foi interessada em aprender e estudar para melhorar seu desempenho. (D. C., 21/05/2018)

Bebé relatou que além do curso de Pedagogia fez também especialização em Educação Inclusiva pela EaD, para obter a titulação que precisava para realizar o concurso da SEE/MG e, assim, permanecer como docente nas séries iniciais. Sobre essa especialização fez várias críticas, dizendo que o curso era muito fraco. Em sua organização contava com alguns encontros presenciais em Teófilo Otoni, em que se realizavam palestras com mais de 500 pessoas. Segundo Bebé o tempo era curto para as palestras, ficava tumultuado pelo volume de pessoas e quase não se tinha aula. O que conseguiu apreender nesses cursos, a egressa ressalta que foi por conta própria, a partir do material online e do CD disponibilizado, que ela e E. utilizavam para estudar. (D. C., 16/05/2018)

No âmbito da formação para educadores do campo o FONEC se posicionou, em 2012, contrário a implementação de cursos de graduação a distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelas políticas de Educação do Campo, conforme já comentado no Capítulo 1. Retomando, essa posição se deve por entender-se que “as diferentes dimensões da formação profissional necessária ao projeto educativo dos trabalhadores não têm como se realizar de forma plena nessa modalidade” (FONEC, p. 22). Essa modalidade de formação tem apresentado diversos problemas e lacunas para a formação inicial de educadores, amplamente debatido pelas organizações que pesquisam e estudam o tema¹⁴⁸.

A oferta e formação por meio de cursos a distância em alguns momentos se apresenta como solução e problema. É solução para aqueles que, por demandas de trabalho ou dificuldades de acesso a uma universidade presencial, têm nessa modalidade única oportunidade de se graduar, facilitada pelas tecnologias da informação; problema, por ter se tornado uma iniciativa de massificação da formação com qualidade e concepção de educação que contraria os requisitos da formação de professores. Conforme análises de Helena Freitas (2007), uma crítica a concepção de formação e programas EaD deve ser feita quanto ao caráter de ações “minimalistas” de formação que oferecem, com reduzidos encontros presenciais, precarização de trabalho de formação superior por meio da ação de tutores e condições de elaboração de materiais didáticos. Segundo a autora:

O caráter das propostas atuais de cursos a distância, nos quais os encontros presenciais acontecem apenas uma vez por semana, em caráter não obrigatório, sendo apenas a avaliação obrigatoriamente presencial, está em sintonia com o sentido de responsabilização que se imprime às políticas atuais. Responsabiliza-se os estudantes, que já chegam a estes cursos em condições desiguais frente aos demais estudantes das universidades, sem que se ofereça, pelas condições de ensino – a mediação dos tutores e a ênfase em estudos individualizados e solitários –, possibilidades de auto-superação de suas limitações, resultantes de seu percurso na educação básica. (FREITAS, 2007, p. 1213)

Pelo observado na pesquisa de campo e com as observações da autora citada, pode-se inferir que a formação de professores pela EaD representa uma fragilidade nas

¹⁴⁸ Destacam-se: Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e Conferência Nacional de Educação – CONAE.

políticas de formação docente com sérios desdobramentos para a qualidade do ensino na educação básica, especialmente, para aqueles que tiveram esta como formação inicial. No caso específico da escola em que Bebé atua, as dificuldades apresentadas pelos professores que passaram por essa formação podem vir a ser superadas a partir de um trabalho coletivo na escola e de outros processos de formação continuada. A egressa já apresenta sensibilidade e preocupação em desencadear esses processos de formação, cabendo a ela, ao Movimento e seus parceiros construir coletivamente uma proposta.

2º Desafio: acompanhamento pedagógico ou projeto pedagógico de transformação?

O desejo que move o início da prática social de Bebé como diretora é o de dar uma *cara nova à escola*, não somente no aspecto estrutural e físico como também no trabalho pedagógico. Em vários momentos da pesquisa a egressa fala da necessidade de acompanhamento pedagógico para desenvolver na escola um *jeito diferente de trabalhar*, como se este pudesse vir pronto “de fora”. Em outros momentos ela mesma cultiva várias ideias e possibilidades que demonstram sua capacidade de orientar e propor esse *jeito diferente de trabalhar*, conforme já relatamos quando a egressa sugere e tenta emplacar a execução de projetos na escola.

Dessa forma, considero que a demanda de acompanhamento pedagógico pela egressa é plausível diante de seu desejo de ter apoio, sugestões e ideias para ações de mudança na escola. No entanto, compreendo que o grande desafio para a prática social da egressa está na construção coletiva com seu movimento social, o MST, assentados, educandos, professores e demais trabalhadores da escola de um *projeto pedagógico de transformação* para a escola em que atua. Esse é um processo que exige tempo, estudo, erros e acertos, portanto, não é um projeto que vem pronto, de fora, mas construído coletivamente.

Em geral, a prática social de Bebé nos permite identificar questões importantes para a formação nas Licenciaturas em Educação do Campo. Em primeiro lugar, o campo e suas contradições surgem nas ações da egressa e da escola em que atua, o que significa que os licenciados não somente trazem esse debate como o vivenciam em seu cotidiano, como forma de vida e trabalho. Trata-se de uma vivência que não se dá de forma individual e isolada, mas diretamente relacionada ao território e ao espaço em que atuam, aos movimentos sociais e sindicais dos quais participam, o que revela uma relação de interdependência para a evidência e necessidade desse debate na escola. Não podemos esperar que o egresso sozinho e de forma isolada consiga dar vazão a discussões, debates

e ações expressivas sobre a luta pela terra, por isso afirmar nos processos de formação o engajamento político e social com movimentos coletivos é um acerto e necessidade para as LECs. Portanto, entendo que a inserção do licenciado em movimentos sociais e sindicais em seus territórios fortalece sua prática social. Em ambos os territórios pesquisados identificamos diferentes, mas integradas, forças atuantes na disputa por outra hegemonia que, aliadas às escolas, podem desencadear importantes mudanças para somar ao projeto de transformação social da classe trabalhadora.

Em segundo lugar, observo que a concepção de educação praticada pelas egressas (em Bebé, de forma mais expressiva, e em Anile, com algumas fragilidades) reflete algumas dimensões almejadas pela Educação do Campo para a transformação da escola. Pela prática das egressas observamos um processo de ensino e aprendizagem que reconhece o aluno como sujeito, enraizando-o no seu meio, na sua cultura, apossando-se do conhecimento no seu tempo, de forma criativa e autônoma; uma prática preocupada com o processo de humanização, de inserção do educando no seu espaço e no coletivo.

Nota-se uma compreensão de educação que entende o educando em sua totalidade, em seu processo de humanização e de busca de *ser mais*, como define Freire (2016). Para o educador, essa busca de ser mais “não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (p. 129). Dessa forma, quando instituições escolares e as egressas tentam exercer o trabalho coletivo estão assumindo que é na relação com o outro que se encontra fundamento para uma conduta ética e progressista. Citando Luckesi (2011, p. 40): “olhando para o outro, encontro uma razão de ser para o nosso agir, de tal forma que eu e o outro, juntos, possamos garantir a vida para todos nós – uma vez que, como seres humanos, somos iguais em direitos e deveres”.

Todavia, ainda encontramos desafios relacionados ao objetivo de transformação da forma escolar. Para essa transformação é preciso avançar nas experiências de Pedagogia de Projetos, e com a criação de mecanismos na estrutura da gestão para que todos possam decidir, inclusive os estudantes da escola. Afirmar o princípio democrático nos projetos da escola não é suficiente, pois processos de participação e decisão precisam ser instituídos nos espaços escolares. Compreendo que em ambas as experiências analisadas, na Escola Municipal de Santa Bárbara e na Escola de Ensino Fundamental do Assentamento Ulisses de Oliveira há iniciativas significativas, que precisam de aperfeiçoamento e amadurecimento para esse salto de mudança.

Considerações Finais

A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo.

Karel Kosik, Dialética do concreto, 1976, p. 18

Nesta tese, afirmei a seguinte hipótese: **as Licenciaturas em Educação do Campo podem formar educadores capazes de promover processos de mudanças em seus territórios. Relacionei esses processos de mudança às lutas por políticas públicas e escolas do campo, que promovam práticas pedagógicas e sociais transformadoras. No decorrer da pesquisa, passei a ter como segunda hipótese que, num movimento circular, essa transformação é mais possível em situações onde o egresso esteja engajado em movimentos sociais e sindicais do campo, que estimulam e endossam suas práticas pedagógicas e sociais que, por sua vez, retroagem como impulso para seu engajamento.**

É no ir e vir, da parte para o todo, que buscamos compreender a realidade - unidade entre fenômeno e essência. Essa busca não é uma tarefa fácil, pois se a forma de manifestação (aparência) e a essência das coisas coincidissem, a ciência seria desnecessária (MARX, 1998). A produção do conhecimento exige movimento: *captar o fenômeno*, isto é, indagar e descrever como ele se manifesta e/ou se esconde para, posteriormente, *compreender* o fenômeno, o que significa atingir a sua *essência*. Nesse processo de ir para as partes e voltar para o todo, de onde partimos, nos permite alcançar uma compreensão dinâmica de sua significação e, assim, podemos apresentar respostas, mesmo que provisórias a uma dada realidade. Em virtude da complexidade que é compreender a realidade, por ela ser dinâmica e contraditória, que entendo o conhecimento produzido sobre o objeto de estudo dessa tese como uma possibilidade de apreensão, aberta a outras interpretações.

A dedicação aos estudos sobre a formação de educadores do campo vem de uma longa caminhada de pesquisas e de minha formação enquanto pesquisadora. Desde o mestrado tenho analisado a formação e a prática social de estudantes de um curso específico: a Turma Dom Mauro do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG. Nesse percurso, quanto mais dou aprofundamento às investigações de sua singularidade, mais compreendo o projeto formativo que está posto no âmbito do

Movimento da Educação do Campo, suas contribuições para o campo da educação e para uma luta coletiva: a disputa de hegemonia com as classes dominantes na sociedade capitalista.

Em 2013, quando finalizei o trabalho de mestrado, estava imbuída de novas questões de pesquisa. Ao pesquisar os estudantes da Turma Dom Mauro, no final de seu processo de formação, obtive resultados instigantes sobre a concepção de educador do campo e de sua prática. À época, a pesquisa realizada apontou que para os estudantes, os sentidos de ser educador do campo estão atrelados a um sujeito capaz de promover mudanças a partir de seu ato engajado e responsável na luta por direitos; de uma prática pedagógica transformadora, que integra conhecimento científico com a realidade social e cultural dos educandos; e de trabalho coletivo, enfatizado pela importância que a relação com o outro tem em construir espaços de diálogo e de transformação do meio, ao passo que, pela práxis, nesse processo transformam a si mesmo, enquanto sujeito individual. Para os futuros educadores a formação no LeCampo foi fundamental para a construção desses sentidos.

A pergunta que ficou após o mestrado foi, então: como eles agem no papel de/na prática de educadores do campo? Como estão vivenciando essas concepções? Enquanto formulava o novo projeto de investigação percebia a inexistência de pesquisas que se dedicaram a estudar a prática pedagógica e social de egressos das LECs. Conforme apresentei na introdução, somente em 2015 surgem os primeiros trabalhos com egressos (Santos 2015 e Sagae 2015), ano em que entro no doutorado trazendo essas inquietações para estudo.

Portanto, no presente trabalho, respondi às questões que orientaram o processo de investigação:

- Qual o contexto social, político, pedagógico e curricular do território e da instituição em que atuam os/as egressos/as da Turma Dom Mauro do LeCampo?
- Como as concepções do Movimento da Educação do Campo estão presentes na prática social dos/as egressos/as e que desafios colocam ao trabalho docente e a luta pela escola pública do campo?
- Quais são suas condições de trabalho?
- Há movimentos de transformação na prática social dos/as egressos/as e de que forma são desencadeados?

Pelas características que compõe o objeto dessa investigação, o “Estudo de Caso”, dentro da abordagem qualitativa, foi apropriado por permitir elaborar um conhecimento aprofundado de uma realidade concreta, passível a generalizações, isto é, de significações para uma realidade totalizante. Foi também nosso objetivo contribuir com o debate sobre a formação de educadores do campo promovido no âmbito das LECs.

A pesquisa realizada valida a qualidade e a importância da política de formação de professores do campo nas universidades brasileiras. Sem dúvida, investigar a prática social de seus egressos é uma forma de contribuir com as avaliações sobre essa experiência e com um campo de estudos e pesquisas, que visam analisar e aperfeiçoar essa política de formação no Brasil. Por isso, preocupei-me em aprofundar o processo de obtenção de dados com egressas que atuam nas três frentes de formação das LECs: docência, gestão de processos educativos escolares e gestão de processos educativos comunitários.

Os dados foram obtidos por meio de documentos, entrevistas, observações participantes e questionário online. Para as discussões e análises do material obtido, buscamos subsídios teóricos no Materialismo Histórico Dialético, especialmente nas formulações de Antonio Gramsci, e também em Paulo Freire, por entendermos a influência de seu pensamento nas experiências de Educação Popular e de Educação do Campo. As contribuições se deram por meio de autores como: Kosik (1976), Marx e Engels (1984), Tonet (2015), Lukács (2003), Gramsci (2000), Masson (2014), Coutinho (1992), Freitas (2009, 2010), Freire (1982, 2011, 2016), entre outros. No âmbito da Educação do Campo, destacaram-se como referenciais: Caldart (2001, 2002, 2003, 2010, 2012, 2015), Molina (2009, 2012), Fernandes (2004), Antunes-Rocha (2009, 2010), entre outros.

Os achados de pesquisa possibilitam confirmar minhas hipóteses e defender sua **tese principal**. A Licenciatura em Educação do Campo no Brasil é resultado da luta do Movimento da Educação do Campo e, ao mesmo tempo, é responsável por fortalecer as lutas desse Movimento. Compreendo que as LECs, junto com o Movimento da Educação do Campo, formam educadores capazes de promoverem processos de mudanças.

Partindo de nossa tese, entendemos que os movimentos de transformação/mudança se inserem numa luta histórica maior, de disputa pela hegemonia do Estado, por parte dos movimentos sociais do campo, que vislumbram o socialismo enquanto novo bloco histórico. Nessas lutas, a educação e as políticas públicas são meios para disputar a formação de um novo homem, que ajudará a construir essa nova

sociedade. Esse é o projeto histórico a que se vincula o Movimento da Educação do Campo. Contudo, como expressa Del Roio (2017, p. 50), compreendemos que a disputa pela hegemonia demanda um percurso muito difícil, já que a acumulação do capital “tende a subordinar todas as forças produtivas que não tenham o lucro como fim, assim como o domínio da burguesia tende a subordinar todas as ideologias precedentes à sua visão de natureza humana e de *homo economicus*”. Gramsci (2000), aponta que uma classe pode ser dirigente antes mesmo de conquistar o poder de Estado e, se almeja a hegemonia política, deve dar importância às ideias, à cultura e à moral do homem, pois uma nova sociedade exige a formação de um novo homem.

Na trajetória de luta do Movimento por políticas públicas e educação, as experiências de programas, como o Pronera e Procampo, foram substanciais para a institucionalização de uma Política Pública de Formação de Educadores do Campo no Brasil: a Licenciatura em Educação do Campo, totalidade maior a qual empregamos nosso olhar investigativo. Estes programas foram desenvolvidos durante os governos do PT (Lula e Dilma), período em que o Movimento reivindicou a inserção de suas pautas nas políticas de governo, considerando que pela constituição histórica do partido junto a classe trabalhadora, apresentava condições favoráveis para imprimir suas demandas. Por meio do Edital SESU/SETEC/SECAD nº 02/2012 lançado pelo MEC, 42 IES federais foram aprovadas para implementar a LEC como um curso regular, o que evidencia a significativa presença desse curso nas universidades brasileiras.

Especificamente, quando estudamos a experiência de uma turma piloto da FaE/UFG, que antecedeu a institucionalização de uma política permanente de formação de educadores do campo, identificamos nessa particularidade que a existência das LECs nas universidades brasileiras contribuiu, e pode contribuir ainda mais, na disputa de uma concepção de formação de professores no Brasil.

Em primeiro lugar pela sua forma: as LECs não se desenvolvem nos mesmos moldes que as demais licenciaturas, pois exige outro currículo, outra concepção de formação, outro trato com o conhecimento e também docentes formadores com outro olhar para a formação docente, que seja sensível e engajada com as lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo. São outros sujeitos em formação, que demandam outras pedagogias (ARROYO, 2012), pois os movimentos sociais anseiam que esses cursos possam preparar sujeitos capazes de coordenar e desencadear processos de formação e ações que visam a transformação social. As especificidades das LECs situam-se: na formação voltada para a docência e também para a gestão de processos educativos

escolares e comunitários; na formação por área de conhecimento, que visa a romper com a formação disciplinar, de fragmentação do conhecimento, objetivando/construindo as condições para que o educador possa intervir globalmente na formação de seus alunos e em ações comunitárias; e no uso do regime da Alternância, que permite conjugar diferentes tempos e espaços de formação (Tempo Universidade e Tempo Comunidade), a fim de manter a articulação entre educação e realidade camponesa.

Segundo, porque se trata de um processo de formação de educadores que vem sendo “cuidado” pelo Movimento da Educação do Campo e pelos diversos movimentos sociais aliados a este. Identifico esse aspecto na experiência da FaE/UFGM e nas pesquisas mapeadas sobre as LECs, que também evidenciam essa participação na construção do curso. Em geral, esse processo se dá por meio de eventos junto às universidades formadoras, em que os movimentos sociais são partícipes e contribuem nos debates que envolvem o curso, ou por meio da sua participação direta na sua gestão como, por exemplo, em instâncias colegiadas ou de coletivos de gestores. A realização de encontros nacionais das LECs e de encontros de formação de seus formadores também indicam esse “cuidado” com o curso. Que outra licenciatura no Brasil realiza encontros de formação de seus formadores, a fim de promover debates que permitem alinhar uma concepção de formação de professores?

Nas análises do Projeto Político Pedagógico do LeCampo da FaE/UFGM, identifico a presença dos eixos estruturantes da Educação do Campo (campo, políticas públicas e educação), objetivando a formação consciente do futuro educador e de seu compromisso com processos de mudanças na construção de políticas de expansão de instituições de educação básica do campo e de alternativas de organização curricular nas instituições já existentes, visando, por sua vez, a transformação da escola. Ao pesquisar as práticas sociais de egressas da turma Dom Mauro do LeCampo, identifico que há concentricidade nesses processos de mudanças, confirmando essas expectativas de formação.

O Movimento da Educação do Campo traz em seu debate inicial a tríade campo, políticas públicas e educação e, recentemente, incorporou o tema dos direitos humanos, em virtude da violação destes, na realidade brasileira, no campo e na cidade (CALDART et al, 2012). Temos nesses eixos estruturantes contextos de disputas em que se insere as lutas do Movimento com vistas a um projeto de sociedade.

Os resultados da pesquisa demonstram concordância com o que afirma Frigotto e Ciavatta (2016, p. 40), de que é na produção da Educação do Campo que “se articulam as

lutas mais amplas na sociedade, a teoria e a política educacional que têm o potencial revolucionário transformador”. Para Lenin (1897) a educação tem um caráter muito mais amplo que a escolarização, pois a política através de suas relações, mediações e imbricações projeta a educação e por isso afirmou que: “os problemas da educação não se esgotam com os da escola; a educação de modo algum se limita à escola”¹⁴⁹. A Educação do Campo se insere numa disputa de hegemonia quando pauta um projeto de campo, de educação, de políticas públicas e de direitos humanos, que visa um projeto socialista de sociedade.

Em virtude dessa especificidade da Educação do Campo, podemos afirmá-la como um **novo paradigma na educação brasileira**, pois nesses 20 anos de sua existência temos um acúmulo na produção de conhecimento e de sujeitos que nele acreditam e o utilizam para transformar a realidade.

No seio dessa disputa hegemônica, o Movimento da Educação do Campo traz o debate da questão agrária, questionando o modelo hegemônico capitalista que incide sobre a propriedade, a concentração de terras e a forma de produção de alimentos e de energia no campo. Nesse aspecto, o Movimento pauta: a reforma agrária popular, que combina a ação do Estado com a colaboração dos movimentos camponeses (STEDILE, 2012), visando a eliminação do latifúndio e a distribuição de terras aos camponeses, garantindo condições de produção de alimentos para todos; o desenvolvimento da agroecologia, que visa a produção limpa de alimentos para todos, sem o uso de agrotóxicos e transgênicos, com tecnologias capazes de garantir a conservação dos recursos naturais - solo, água, matas e animais; e o desenvolvimento de tecnologias de produção de energia limpa, como alternativa às barragens de hidrelétricas, e de utilização das riquezas minerais, de forma segura, que respeite os limites da natureza e a vida e trabalho das populações locais.

Ao pautar outro projeto de campo, o Movimento se remete aos anseios para a emancipação da classe trabalhadora com vistas a uma sociedade socialista. Essa é uma posição de direção política em busca de consenso, que no movimento de correlação de forças no âmbito da sociedade civil luta por hegemonia no Estado.

Os achados de pesquisa, nas duas localidades estudadas, apontam como o Movimento da Educação do Campo tem alcançado conquistas no que tange às políticas públicas e a educação, enquanto teoria e prática, mas também apontam novos

¹⁴⁹ Lenin [Escrito em fins de 1897. Publicado pela primeira vez em 1898 na coletânea intitulada Estudos e artigos econômicos]11, 1977, p.231, apud OYAMA, 2014, p. 53.

enfrentamentos para a continuidade desse percurso. Ainda que os processos de mudanças desencadeados nos territórios das egressas e em suas práticas sociais possuam contradições, o que evidencia o quão difícil é a disputa pela hegemonia, há, também, esperança, tendo em vista o êxito de algumas conquistas e de práticas sociais transformadoras.

As políticas públicas, por exemplo, são conquistadas dependendo do movimento de correlação de forças na sociedade civil que, no âmbito da classe trabalhadora, em determinado momento histórico, encontram condições favoráveis para a materialização de suas reivindicações na forma de direitos e de políticas sociais. Por isso, importa conhecer a história e os processos históricos, por mais complexos que sejam, para compreender a lógica desses processos e os fatos que determinam “a coisa em si”, que se manifesta na realidade pesquisada.

Nos territórios em que realizei a pesquisa esses processos históricos evidenciam um quadro de forças atuantes que se dão pelas lutas sociais dos povos do campo, em diferentes temporalidades, e determinando movimentos que incidem na luta pela emancipação.

No que tange às políticas públicas identifico importantes avanços no âmbito estadual e nos territórios de atuação das egressas do LeCampo, objeto dessa pesquisa. Em nível estadual, considero como avanço: Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais (Resolução SEE nº 2820, de 11 de Dezembro de 2015); o reconhecimento dos habilitados nas contratações da SEE/MG como designados ou efetivos; a instituição de uma Coordenação de Educação do Campo na SEE/MG; e o Programa de Apoio Financeiro às Escolas Família Agrícola de Minas Gerais (Lei Estadual nº 14.614/2003) que, embora seja conflituoso essa questão do repasse de fundo público para escolas comunitárias, representa uma conquista diante do trabalho destas e suas comunidades.

Na região da Zona da Mata Mineira a implementação de uma política municipal de Educação do Campo, de caráter inovador, é uma conquista que evidencia a força dos movimentos sociais locais que, na oportunidade e sensibilidade do governo municipal, encontram espaço para inserir suas demandas de educação e de desenvolvimento econômico para a agricultura familiar, que se expressaram pela execução dos projetos Ouro Branco e Ouro Verde. O primeiro foi para o desenvolvimento da agropecuária, no setor de produção de leite, e o segundo para a produção cafeeira, visando o desenvolvimento da agricultura familiar. Na região do Vale do Rio Doce, em que é forte

a atuação do MST, também registramos avanços do debate da Educação do Campo na prefeitura de Governador Valadares, durante duas gestões municipais do PT, que gerou condições favoráveis para inserir essa discussão e uma disciplina específica nas escolas do campo. Todavia, nas duas regiões, notamos a descontinuidade das discussões em torno da Educação do Campo em virtude da mudança de uma gestão aliada para outra, que não demonstra o mesmo comprometimento com o debate.

Ao acompanhar a prática social de uma egressa atuante como assessora pedagógica da AMEFA podemos apontar alguns avanços do movimento das CEFFAs na região da Zona da Mata, como na promoção da discussão da Educação do Campo e da agroecologia em sua rede escolar e em cursos de formação, mas também contradições que ainda persistem como desafios para essa organização. Identificamos o envolvimento da AMEFA na resistência contra o fechamento de escolas do campo, com o debate da agroecologia e com a disputa do fundo público. É preciso avançar na discussão da disputa pelo fundo público tensionado pelas CEFFAs sobre a manutenção da escola comunitária: a dimensão da esfera do privada/comunitária no uso de recursos públicos. O Movimento da Educação do Campo tem tensionado com os CEFFAs esse certo caráter de “filantropia”, apontando a necessidade de avançar no campo da educação pública para todos, mantida pelo Estado (TELAU, 2015).

Com relação à concepção de educação e a ruptura com a forma escolar capitalista, nossos achados de pesquisa identificaram, nas ações das escolas e da prática social das egressas, movimentos de mudanças, que contribuem para a transformação das escolas do campo. As escolas desenvolvem projetos que permitem inserir o educando em seu meio, com vistas a criticá-lo, compreender as relações sociais, culturais e de trabalho e, assim, promover uma educação omnilateral. Cito, como exemplo, os projetos: “Projeto com as nascentes”, “Projeto Ouro Branco e Ouro Verde”, e “Resgatando a Tradição do Povo de Santa Bárbara”, na Escola Municipal de Santa Bárbara, em Miradouro, e “Lugar de Memória”, na Escola de Ensino Fundamental no assentamento Ulisses de Oliveira em Jampruca. Nesses projetos, o debate da agroecologia e da educação ambiental são evidenciados em suas ações, o que indica o compromisso com o projeto de campo defendido pela Educação do Campo.

Na prática social das egressas destaca-se a preocupação com o trabalho coletivo, e de uma prática pedagógica que reconhece o educando como sujeito, evidenciando seus saberes e capacidade criadora, o que é importante para que o educando se reconheça como sujeito capaz de agir no mundo e também de transformá-lo. Especificamente, destacamos

a prática social de Bebé, egressa que atua como intelectual orgânica do MST na luta pela escola em seu assentamento. Tanto o MST quanto o LeCampo foram fundamentais para a formação dessa egressa, que exerce direção, orientação e organização do coletivo da escola e do assentamento, visando a transformação da escola a partir de um projeto de sociedade.

Encontrei também resistências para a transformação da escola, o que evidencia o quanto é difícil romper com a forma escolar capitalista. Nessas resistências estão a difícil relação com o Estado e governos locais para a autonomia das escolas e a implementação de mecanismos que garantam a efetiva participação e responsabilização da comunidade, professores e alunos com a escola. Mesmo identificando o esforço das egressas em promover o trabalho coletivo, notamos que a sua materialidade ainda é um desafio.

As conclusões dessa pesquisa, que buscaram compreender como os egressos do LeCampo articulam as concepções da formação obtida e do Movimento da Educação do Campo em sua prática social, permitem apontar algumas considerações para a formação no âmbito das Licenciaturas em Educação do Campo. Apresento a seguir essas considerações.

As LECs são uma conquista histórica do Movimento da Educação do Campo, que vem pautando uma concepção de formação de professores, e são também responsáveis pelo seu fortalecimento para endossar a disputa de um projeto hegemônico de sociedade. Isso significa que a característica do curso está em construção e vai se desenvolvendo tendo em vista essa historicidade de lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo e suas demandas para a emancipação da classe trabalhadora. Portanto, o desenvolvimento dos cursos nas universidades brasileiras deve estar atento aos princípios desse Movimento, cuidando para que as LECs não se afastem dessa historicidade e desse engajamento político com a Educação do Campo.

O estudo com a experiência piloto do LeCampo, a turma Dom Mauro de 2008, permite concluir que a parceria de uma LEC com os movimentos sociais na gestão e proposição do curso é capaz de desencadear processos de mudanças nos territórios de origem dos cursistas, pois constitui uma força a mais nas mobilizações coletivas locais na luta por direitos. Nessas mudanças merecem atenção o comprometimento do curso e dos professores formadores no engajamento com as pautas de lutas dos movimentos sociais. Alertamos para certa descontinuidade dessa trama nas turmas que se sucederam no LeCampo, o que reforça a necessidade dessa atenção.

O projeto de sociedade socialista requer formas de organização produtiva alternativas e emancipatórias, o que sugere o trabalho coletivo, práticas de autogestão e de solidariedade. Proporcionar durante a formação nas LECs a vivência dessas práticas significa compromisso com o projeto de transformação do Movimento. A *organicidade dos estudantes* na universidade é fundamental para essa vivência, pois permite sua formação enquanto ser social, capaz de agir e transformar seu meio quando trabalha coletivamente. A dimensão do trabalho coletivo é um princípio que deve ser ensinado e vivenciado nos processos de formação, pois o educador do campo sozinho não transforma uma realidade e por isso deve estar articulado em lutas coletivas.

De modo específico, a formação e a experiência do futuro educador em estratégias para o desenvolvimento do trabalho coletivo o qualifica para desempenhar a gestão de processos educativos escolares e comunitários.

No que se refere à docência, a formação por área de conhecimento e as metodologias de ensino, são aspectos que merecem atenção no processo formativo das LECs. Em relação às práticas de ensino, as egressas valorizam e reconhecem a importância da formação em metodologias de ensino, que promovem a relação entre teoria e prática e que rompem com modelos engessados acerca do processo de ensino-aprendizagem. Em relação à formação por área de conhecimento, revelam a necessidade de maior aprofundamento com os conteúdos específicos das áreas durante a formação, pois encontram desafios quando ministram esses conteúdos na atuação docente. Todavia, essa dificuldade não é tão evidente com aquelas que possuem longa experiência com docência ou outra graduação, o que evidencia a necessidade de atenção com a formação continuada dos licenciados das LECs.

As disputas de projetos de campo e de sociedade emergem nos territórios e na prática social das egressas pesquisadas, o que significa que estas disputas estão inseridas na historicidade daquele contexto e são cotidianamente vivenciadas pelos sujeitos do campo. Ao analisar o PPP do LeCampo identificamos a presença desse debate no contexto da formação, a análise da prática social das egressas permitiu verificar que elas levam esse debate para o contexto de sua atuação, especialmente com a discussão da agroecologia e da educação ambiental. Conhecer a historicidade das lutas sociais nos territórios dos estudantes das LECs é fundamental para a composição do projeto pedagógico de formação.

Entendo que o projeto político pedagógico de formação nas LECs, com elaboração cuidadosa e coesa com os princípios da Educação do Campo, é substancial para, na sua

execução, promover a formação consistente do educador do campo comprometido com processos de transformação. Ao analisar o PPP do LeCampo, as entrevistas e práticas sociais dos egressos, da turma Dom Mauro, noto uma sequência de princípios e práticas alinhados com os objetivos de transformação pautados pelo Movimento da Educação do Campo. A transformação da forma escolar é possível e vem sendo materializada nos cursos de formação de educadores do campo e na prática social e pedagógica de seus egressos. Há luz no túnel! O momento atual demanda firmeza de posição nas lutas e práticas coletivas do Movimento em virtude da ascensão da ultradireita ao governo, e a consequente implementação de um projeto de país que tem significado a ruptura constitucional, democrática e social para a classe trabalhadora.

Por fim, apontamos que outras pesquisas podem contribuir com esse debate da transformação da forma escolar ao se debruçarem com maior profundidade em experiências de escolas e de práticas sociais de egressos das LECs, que vem mobilizando processos de transformações.

Referências

ADAMS, Telmo. **Política de formação para a prática da solidariedade**. Brasília: Cáritas Brasileira, Secretariado Nacional, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 26 (2), 2006, (p. 222-245).

ALENTEJANO, Paulo. Modernização da agricultura. In: CALDART, R. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 477-481.

_____. Questão Agrária e Agroecologia no século XXI. In: MOLINA, M.C et al (Org.). **Práticas contra hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do PRONERA**. Brasília. NEAD. 2014. p. 23-57.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZAJDER, Fernando. **O Método nas ciências naturais e sociais**. 2ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMORIN, Marília. A construção de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Tereza A.; JOBIM, Solange; KRAMER, Sônia. **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2007.

ANDRADE, Márcia R.; DI PIERRO, Maria Clara. **A Educação na Reforma Agrária: Uma Avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa; Nead; Pronera/Incra/MDA, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

ANGELO, Aline A. **O que é ser educador do campo: os sentidos construídos pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFGM**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del-Rei/MG, 2013.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária no contexto do PRONERA: uma leitura a partir das práticas. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo (Org.). **Memória e História do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. 360p

_____. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MUNARIM, Antonio. Tempo-Comunidade / Tempo Escola: Alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços das escolas do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (org.). **Memória e história do Pronea: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrey. **Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. Editora UFPR. 2015.

_____. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

_____. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ASSARÉ, Patativa do. A terra dos posseiros de Deus. Disponível em: http://www.fisica.ufpb.br/~romero/port/ga_pa.htm#Ater. Data de acesso: 14/06/2019.

ASSIS, Myriam Celme Lage. **O Programa Estrada Real e o desenvolvimento turístico: um estudo de caso no trecho Ouro Preto – Ouro Branco**. Dissertação (mestrado em turismo e meio ambiente) Centro Universitário UNA. 171f., 2006.

AZEVEDO, Antulio José de. Sobre a Pedagogia da Alternância. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Ano III, Número 06, julho de 2005.

BARBOSA, Willer Araujo. **Cultura Puri e Educação Popular no município de Araponga, Minas Gerais: duzentos anos de solidão em defesa da vida e do meio ambiente**. 2005. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, RS, 2005.

BEGNAMI, João Batista. **Formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância**. (Tese de doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2019.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEZERRA NETO, Luiz. Avanços e retrocesso na educação rural no Brasil. Campinas, São Paulo (**tese de doutorado**), 2003.

BRASIL. **Lei n. 4504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto de Terras e dá outras providências. Brasília: 1964.

_____. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Data de acesso: 13/06/2019.

_____. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Data de acesso: 13/06/2019.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Data de acesso: 30/07/2018.

_____. **II PNERA** - Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. IPEA/MDA. Brasília, Junho de 2015.

_____. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas. Brasília, 25 de julho de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm. Data de acesso: 27/06/2019.

BITTENCOURT BRITO, Márcia Mariana. **Formação de Professores na perspectiva da Epistemologia da Práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo**, da Universidade de Brasília. Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2017.

BIANCHI, Álvaro. **O laboratório de Gramsci**. Filosofia, História e Política. São Paulo: Alameda. 2008.

BOITO, Armando. A natureza da crise política brasileira. **Le Monde Diplomatique – Brasil**. Número 104, março de 2016.

BORGES, Maria Eliza Linhares. Representações do universo rural e luta pela reforma agrária no Leste de Minas Gerais. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 47, p.303-326 – 2004.

BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2012.

BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. Primeira parte, cap. 3, p. 97-153

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: DAMASCENO, M. N. & THERRIEN, J. (Org.) **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993, p. 15-40.

CALDART et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Rosely S. Pedagogia da Terra: formação de identidade e identidade de formação. IN: Cadernos do ITERRA. **Pedagogia da Terra**. Veranópolis, RS: Coletivo de Coordenação do Setor de Educação do MST; ITERRA, ano II, n.6, dez. 2002.

_____. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. Estudos Avançados. nº15 (43), 2001.

_____. **A Escola do Campo em Movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, Roseli S. et al. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Educação do Campo. In: CALDART et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Caminhos para transformação da escola. In: CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. **Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, 2015. In: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_KpH4YHVwrwJ:https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao%3FidProducao%3D280289%26key%3D072c077c4aef39fe4f804ac7eeb654bc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Data de acesso: 04/05/2018.

CARDOSO, José Maria Alves. A Região Norte de Minas Gerais: um estudo da dinâmica de suas transformações espaciais. In: OLIVEIRA, Marcos Fábio Martins de. **Formação Social e Econômica do Norte de Minas**. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2000.

CARDOSO JUNIOR, José Celso; REIS, Sérgio Roberto Guedes. Resistência social e contestação popular ao golpe de 2016 no Brasil: aporias a uma era de mediocridades e outros insultos. **Interfaces Científicas – Direito**. Aracaju. V.6, n.3. p. 11 – 26. Junho-2018.

CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia Socialista e a formação do educador do campo no século XXI**: As contribuições da Pedagogia da Terra. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre/RS, 2007.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, set/out/nov/dez, nº 24, 2003.

COSTA, Marilda de Oliveira. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: o caso do curso de “Pedagogia da Terra” da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2005.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

DELGADO, G. C. A questão agrária e o agronegócio no Brasil. In: CARTER, M. (org.) **Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 81-102.

DELORS, J. (Org.) **Educação**: um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DEL ROIO, M. Gramsci e as Ideologias Subalternas. In: Del Roio, M. (Org.). **Gramsci**: Periferia e Subalternidade. São Paulo: EDUSP, 2017, p. 41-64.

DIAS, Graziany Penna. Empreendedorismo e Educação: o SEBRAE na escola. **Trabalho necessário**, ano 7, nº 08, 2009.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set/dez 2006.

_____. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cad. Cedes**, Campinas, V. 34, n. 94, p. 297-316, set-dez., 2014.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados 2003.

ESPINDOLA, Haruf Salmen. Vale do Rio Doce: Fronteira, industrialização e colapso socioambiental. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v.4, n.1, jan.-jul. 2015, p. 160-206.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012.

FARIA, M. D. S. **Currículo e Escola do Campo**. 2015. (Dissertação de mestrado) Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2015.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. **Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”**: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S., MOLINA, Mônica C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção por uma Educação do Campo, n. 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 53-90.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos de pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. **Educação do campo e pesquisa**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Felipe Moura. Do lugar da busca, à busca de um lugar: a contribuição de Henry Lefebvre. **Revista Tamoios**. Ano V. Nº 1, 2009

FILHO, José Luiz Alcantara; FONTES, Rosa Maria Olivera. A formação da propriedade e a concentração de terras no Brasil. **Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada** – Vol. 4 Nº 7 Jul-Dez 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 6ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação e mudança**. Trad. Lilian Lopes Martin. 2ª ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Luiz. Carlos. **A luta por uma pedagogia do meio**: revisitando o conceito. In: Pistrak, Moisey M. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. Avaliação: para além da “forma escola”. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - V. 20, n.35, jul.-dez. p. 89-99. 2010.

_____. Os saudosos de FHC e os dilemas do golpe (atualizado). **Avaliação Educacional – Blog Do Freitas**, 2016.

Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/page/43/?wref=bif>. Data de Acesso: 13/06/2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo. Notas para análise do Momento Atual da Educação do Campo. Seminário Nacional, Brasília, 15 a 17 de Agosto de 2012.

FONSECA, Bruno Costa; OLIVEIRA, Marcelo Leles Romarco; SOUSA, Dayane Rouse Neves. Conflitos ambientais: atores, causas e desdobramentos na Zona da Mata Mineira. **Caminhos da Geografia**, Uberlândia, V. 13, n. 42. Jun/2012, p. 283-299.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do Projeto Pedagógico. In: **MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 28/08 a 02/09/1994.

_____. Prefácio: educação e ordem classista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. Lilian Lopes Martin. 2ª ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALIZONI, Flávia Maria. Terra, ambiente e herança no Alto Jequitinhonha, Minas Gerais. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, vol.40 no.3 Brasília 2002.

GALEANO, Eduardo. **O direito a sonhar**. S/D. Disponível em: <http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com/2014/05/eduardo-galeano-jornalista-e-escritor.html>. Data de acesso: 02/07/2019.

GIROTO, Cyntia Graziella G. S. A (re)significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto. **Núcleos de Ensino da Unesp**, São Paulo, v. 1. n. 1, p. 87-106, 2005.

GHEDINI, Cecília Maria. **A Formação de Educadores no Espaço dos Movimentos Sociais do Campo** - Um Estudo a Partir da “I Turma de Pedagogia da Terra da Via Campesina/Brasil”. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2007.

GÓES, Moacir de. Coletivo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GONSAGA, Eliana Aparecida. **Pedagogia da Terra – o curso de licenciatura em Educação do Campo de Minas Gerais**. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de Cárcere**, Volume 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2000.

GREEN, Judith; DIXON, Carol N.; ZAHARLICH, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HARVEY, David. **Los limites del Capitalismo y la teoria marxista**. Traducción de Mariluz Caso. México DF: Fondo de Cult econômica, 1990.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**. Ano XXI, nº 55, novembro/2001.

HORÁCIO, Amarildo de Souza. **Licenciatura em Educação do Campo e Movimentos Sociais**: análise do curso da Universidade Federal de Minas Gerais. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa/MG, 2015.

HURTADO, Carlos Núñez. Educación popular: una mirada de conjunto. **Decisio. Enero-Abril, 2005**.

ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. Intencionalidades na Formação de Educadores do Campo. In: **Cadernos do ITERRA**, ano VII, Nº 11, maio de 2007

MITIDIERO JUNIOR, Marco Antonio.; BARBOSA, Humberto Junior N.; DE SÁ, Thiago Hérick. Quem produz comida para os brasileiros? 10 anos do censo agropecuário 2006. PEGADA - A Revista da Geografia do Trabalho, v. 18, n. 3, 31 jan. 2018. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/5540>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, I. R., FSC; MOLINA, Mônica, Castagna (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Coleção “Por uma Educação Básica do Campo”, n. 1, Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. — (Coleção Primeiros Passos: 23)

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 Ed. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sônia. **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez, 2003.

KUENZER, Acácia Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educacao e o papel social da escola. In: In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LUKES, Steven. Emancipação. In: BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro (São Paulo)**, São Paulo, v. 1, n.3, p. 19-30, 1999.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. In: CALDART et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. Ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIGUORI, Guido. Estado. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.) **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LÖWY, Michael. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. Tradução de Henrique Carneiro. **Revista Actuel Marx**, 18, 1995. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Lowy,%20Michael/a%20teoria%20do%20desenvolvimento%20desigual%20e%20combinado.pdf>. Data de acesso: 22/06/2019.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Valdirene S.; MELLO, Dario F. M. Turma especial de Medicina Veterinária - UFPEL: uma experiência educativa em andamento. Seminário Regional e Fórum de Educação do Campo. I Seminário regional de Educação do Campo (I Sifedoc). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2006/Valdirene%20Soares%20Machado.pdf>. Data de acesso: 30/07/2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.

MARTINS, José de Souza. **A chegada do estranho**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1993.

_____. **O poder do atraso. Ensaios de Sociologia da história lenta.** São Paulo: Editora HUCITEC, 1994.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. O conceito de espaço rural em questão. **Terra Livre**, São Paulo. Ano 18, n. 19, p. 95-112, jul./dez. 2002.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 3. Ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política: livros I, II e III. Trad. De Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Hucitec, 1984.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política.** São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MASSON, Gisele; MAINARDES, Jefferson. A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.70-85, Jul/Dez 2011.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais. In: CUNHA, C; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados. Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo.** 6.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna.** 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.

MILLS, G. Wright. **A imaginação Sociológica.** Trad. Waltensir Dutra. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronex e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez. 2014. (p. 220-253)

MOLINA, Monica; SÁ, Lais M. Escola do Campo. In: CALDART, R. et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Monica C. Políticas públicas. In: CALDART, R. et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-

ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do campo:** desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MORAIS, Michelle Nunes de. Índícios dos conflitos agrários em Governador Valadares/MG no romance *nas terras do rio sem dono*. **Baleia na Rede – estudos em arte e sociedade**. nº 10, vol.1, 2013.

MST. **Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro**. 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Brasília, 28 a 31 de julho de 1997. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1997%20E2%80%9320Manifesto%20das%20educadoras%20e%20dos%20educadores%20da%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20ao%20povo%20brasileiro%20-%20MST.pdf>. Data de acesso: 03/07/2019.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In.: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; Jover-faleiros, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33

MORAIS, Michelle Nunes de. Índícios dos conflitos agrários em Governador Valadares/MG no romance **Nas terras do rio sem dono**. **BALEIA NA REDE - Estudos em arte e sociedade**, n. 10, vol. 1, 2013.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação. Revista do Centro de Educação**, vol. 33, núm. 1, enero-abril, 2008, pp. 57-72.

NEVES, Jorge Luis Ferreira; OLIVEIRA, Claudeni Rodrigues ; FONSECA, V. ; FONSECA, Ana Ivania Alves . A Questão Agrária e a Luta pela Terra no Norte de Minas Gerais. 2010.

NETTO, Marcos Mergarejo; DINIZ, Alexandre M. A. A formação geohistórica da Zona da Mata de Minas Gerais. **R. RAÍZ GA**, Editora UFPR, Curitiba, n. 12, p. 21-34, 2006.

OLIVEIRA, César José de; SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária. In: FERNANDES et al (Org.). **Educação do Campo:** campo- políticas públicas – educação. Brasília : Incra ; MDA, 2008.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista – o ornitorrinco**. 1. Ed., 4. Reimp., São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

_____. **Os direitos do antivalor:** a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998.

OYAMA, Edison Riuitiro. A perspectiva da educação socialista em Lenin e Krupskaja. **Marx e o Marxismo** v.2, n.2, jan/jul 2014.

PASSOS, Luiz Augusto. Tema Gerador. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

PALUDO, Conceição; VITÓRIA, Fernando Bilhalva. Contribuições do materialismo histórico-dialético para o entendimento da política social na atualidade. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados. Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014. (Coleção Políticas Públicas de Educação)

PEIXOTO, Ana Maria C.; ANDRADE, Therezinha. A utopia que brota do campo: a educação rural em Minas Gerais (1949-1971). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

PEREIRA, Carlos Olavo da Cunha. **Nas Terras do Rio sem Dono**. 1º Edição. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

PORTA, Lelio La. Disciplina. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. Trad: Ana Maria Chiarini et al. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. Consenso. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.) **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**; Trad. Angelina Peralva. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v.4, julho 1995.

GOVERNADOR VALADARES, MG. Resolução nº 03 de 23 de janeiro de 2017. Altera artigos da Resolução nº 01 de 04 de janeiro de 2017e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico–ANO II| Nº708. Governador Valadares, 23 de Janeiro de 2017. Disponível em: http://www.valadares.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx?cdLocal=12&arquivo={AEE3E6C3-1AAB-B675-15CC-3D4AADCE2BE3}.pdf. Data de acesso: 14/06/2019

_____. I Conferência Municipal de Educação do Campo (documento referência). Secretaria Municipal de Educação, 2014. Disponível em: http://www.valadares.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx/Documento_de_referencia_a_Educacao_do_Campo?cdLocal=2&arquivo=%7BB8BCBCD1-0C06-EDAE-AEBA-8AEAAB2A026E%7D.pdf. Data de acesso: 14/06/2019.

QUARESMA, Adilene Gonçalves; HORÁCIO, Amarildo de Souza. A luta pela terra e escola do MST em Minas Gerais – fragmentos de uma história em construção. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 51-65, dez. 2016.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela Branca do. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, Eduardo Magalhães; *et al.* Agricultura familiar e programas de desenvolvimento rural no Alto Jequitinhonha. **RER**, Rio de Janeiro, vol. 45, nº 04, p. 1075-1102, out/dez 2007 – Impressa em novembro 2007.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 027-045, jan./abr. 2008.

_____. Educação Rural. In: CALDART *et al.* (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Maria das Graças M. A constituição das ciências humanas numa universidade rural. **REVISTALEPH**, Nº 14, 2010, pp. 52-60.

_____. Caubóis e Caipiras. Os land-grant colleges e a Escola Superior de Agricultura de Viçosa. **História da Educação (UFPEL)**, v. 10, p. 105-119, 2006.

RIBEIRO, Simone da Silva. **Conversas com professoras**: desinvisibilizando as artes de fazer educação do campo na escola pública. Tese (doutorado em educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

RISTOFF, D. Vinte e um anos de educação superior, expansão e democratização. **Grupo Estratégico de análise da Educação Superior no Brasil, Cadernos do GEA**, n. 3, jan./jun. 2013. Rio de Janeiro: FLACSO/GEA/UERJ/LPP, 2013.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 3 ed. Rio de Janeiro, J. Olímpio, 1963.

RÜCKERT, Bianca. **As práticas de saúde no MST do Vale do Rio Doce, MG**: normas e valores na atividade. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAGAE, Érika. **Licenciatura em Educação do Campo**: um processo em construção. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015.

SALVADOR, Evilasio. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 104, p. 605-631, out./dez. 2010.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). In: CALDART et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Orgs.). **Memória e História do Pronera: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo no Brasil**. Brasília. Ministério do Agrário. 2010.

SANTOS, Janeide Bispo Dos. Questão agrária, educação do campo e formação de professores: territórios em disputa. **Tese (doutorado)** - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015

SANTOS, Ellen Vieira. **Representações Sociais de Egressos da Licenciatura em Educação do Campo Da FaE/UFMG Sobre o Campo**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, Gilvan. Construtores do futuro. s/d. Disponível em: <https://www.letras.com.br/gilvan-santos/construtores-do-futuro>. Data de acesso: 14/06/2019.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Nova. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

_____. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAUER, Sérgio. Demanda mundial por terras: “land grabbing” ou oportunidade de negócios no Brasil?. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, vol.4, No 1/ 2010.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

_____. Dermeval Saviani: A crise política atual – uma grande farsa. **Portal Vermelho**, 2016. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/278668-1>. Data de acesso: 13/06/2019.

SCHMIDI, B. V.; MARINHO, D. N.; ROSA, S. L. C. (Org). I Censo da Reforma Agrária. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.1, n.1, p. 7-37, 1997.

SILVA, Márcia Cristina Lopes e. **Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO/IFPA/Campus de Castanhal, PA** / Márcia Cristina Lopes e Silva.

Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017, 315p.

SILVA, Claudinei Heleno da. **Conflitos ambientais no entorno do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro**: agricultura familiar e mineração de bauxita no município de Miradouro-MG. 2012 (mestrado em extensão rural). Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Economia Rural – Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural. Viçosa, MG, 2012.

SILVIA, Lourdes Helena. **As Experiências de Formação de Jovens do Campo**: Alternância ou Alternâncias? Viçosa: Editora UFV, 2003.

SILVA, M. do S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 60-93

SILVERA, Rosa M. H. **A entrevista na pesquisa em educação** – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. (org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.119-141.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 01. Jan/Fev/Mar/Abr 1996.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

STÉDILE, João Pedro. “Programa Agrário Unitário dos Movimentos Camponeses e entidades de Apoio – 2003”. **Programas de Reforma Agrária**: 1946-2003. São Paulo: Expressão Popular, 2005. Vol.3, p 233-236

STROZAKE, Juvelino; KARLINSKI, Elisangela. A Universidade e o ensino de Direito para camponeses: a experiência do curso de Direito na UFG. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo (Org.). **Memória e História do Pronera**: contribuições para a educação do campo no Brasil, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. 360p

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Monica Castagna. Política educacional e educação do campo. In: CALDART et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TELAU, Roberto. **Ensinar – incentivar – mediar**: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores do CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG, 2015.

TEXIER, Jacques. Sociedade Civil. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.) **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125-194.

TONET, Ivo. Educação e Ontologia Marxiana. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte. V. 24, nº 01, p. 201-2013, jan-abr, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja. **Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA**: formação e atuação no contexto social do campo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. Pesquisa qualitativa-uma possibilidade de triangulação por métodos, fenômenos e sujeitos. **CIAIQ2015**, Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais, v.3, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

VOZA, Pasquale. Intelectuais. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.) **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

XAVIER, Glauber Lopes. Ciência e método: o pensamento marxista de Henri Lefebvre. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, ano 7, ed. 16, jun./set. 2013.

WERLE, Flávia Obino Corrêia; METZLER, Ana Maria Carvalho. Contextos, institucionalização e práticas pedagógicas em Escolas Normais Rurais. In: WERLE, Flávia Obino Corrêia. **Educação Rural**: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores (Org.). São Leopoldo: Oikos, Brasília: Liver Livro, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêia. **Educação Rural**: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores (Org.). São Leopoldo: Oikos, Brasília: Liver Livro, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZARREF, Luiz. Agroecologia e o MST. MST, 2018. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2018/10/24/agroecologia-e-o-mst.html>. Data de acesso: 10/10/2019.

ZEN, Eliesér Toretta. *Pedagogia da Terra*: a formação do professor sem-terra. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES, 2006.

ZHOURI, Andréia; ZUCARELLI, Marcos Cristiano. Mapa dos Conflitos Ambientais no Estado de Minas Gerais - notas preliminares de uma pesquisa em andamento. **In: IV Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade**, 2008, Brasília. IV ENANPPAS, 2008.

ANEXOS

Anexo 1: Roteiro da entrevista realizada com as egressas do LeCampo

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ROTEIRO DE ENTREVISTA

Projeto de Pesquisa: A trajetória de trabalho docente de egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo em Minas Gerais da FaE/UFMG

- 1) Fale um pouco da sua trajetória com a educação do campo até você chegar ao curso de Licenciatura em Educação do Campo na FaE/UFMG? (Como foi essa trajetória? O que mais marcou? Foi significativo para você ingressar no curso?)
- 2) Durante o curso (ou antes) você já teve alguma experiência como professor? Conte sobre essa experiência?
 - a) Se sim, o que mudou (ou foi mudando) em sua experiência docente durante, e depois do curso do LeCampo?
 - b) Após se formar na Licenciatura você teve alguma dificuldade para encontrar trabalho como professor?
- 3) Como é o debate da educação do campo na escola que você trabalha (ou trabalhou)?
- 4) Fale um pouco sobre como é a escola em que trabalha. Relação com a equipe pedagógica, professores, pais e alunos. Você conhece o PPP da escola? Você participou da construção deste? Participa do debate do currículo escolar? Ele tem alguma proposta específica para o trabalho pedagógico com alunos do campo? O curso contribuiu para você fazer o debate sobre o PPP e o currículo escolar? De que forma?
- 5) Na escola, como é o trabalho com a questão da identidade dos alunos do campo? Como o curso abordou na sua formação essa discussão?
- 6) A escola, ou você como professor, desenvolve algum projeto/trabalho ligado à diversidade cultural no campo, desenvolvimento sustentável, agroecologia ou agricultura familiar? Se sim, você desenvolve por uma iniciativa sua ou da escola? Sua iniciativa vem da formação que adquiriu?
- 7) Como é a relação da escola com a comunidade? Existem trabalhos que são realizados em parcerias com a comunidade? A comunidade escolar é ativa nas decisões que envolvem a escola?

- 8) Existe algum trabalho com os alunos que visam ao desenvolvimento da autonomia/responsabilidades perante a organização pedagógica e/ou funções que envolvem manutenção e organização do espaço escolar?
- 9) Você trabalha com os livros oriundos do PNLD Campo? Se sim, como avalia o livro?
- 10) Como você avalia suas condições de trabalho como professor? O que você apontaria como aspectos positivos e negativos? Que expectativas você tinha durante a formação no LeCampo?
- 11) No município ou na rede em que atua, a educação do campo é pautada em encontros de formação continuada, reuniões, ou alvo de alguma discussão no âmbito da secretaria municipal/Estadual? Existem dificuldades na sua escola, comunidade, rede ou município para efetivar uma política de educação do campo para as escolas do campo? Como você contribui nesse debate? O curso te ajudou a trazer essa discussão?
- 12) Você já participou de algum debate para construção de política pública ou de organização de processos educativos em comunidades com temas relacionados à educação do campo? Se sim, conte um pouco sobre isso. De alguma forma você acha que o curso contribuiu na sua capacidade de atuar nessas ações?
- 13) Nos últimos anos muitas escolas do campo foram fechadas e seus alunos transportados para escolas nucleadas ou da cidade. Como tem sido esse processo no município em que você trabalha? O que você pensa sobre essa política de fechamento de escolas do campo? Na sua localidade existe algum movimento de contestação a esse fechamento de escolas? Você acha que o curso contribuiu para você ter esse posicionamento?
- 14) Em 2015 o estado de Minas Gerais lançou as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. (Resolução SEE Nº 2820, de 11 de Dezembro de 2015). Você acompanhou a construção dessas diretrizes ou a implementação da mesma na escola em que trabalha? Teve alguma mudança na organização das escolas?
- 15) Na educação do campo existe uma série de questões ideológicas que caracterizam o movimento, tais como o projeto de campo e de agricultura camponesa, de desenvolvimento sustentável, e no âmbito das escolas se afirma a formação de sujeitos autônomos e criativos capazes de trazer soluções para sua realidade... São concepções que estiveram presentes no seu projeto de formação.
- a) Em que sentido essas discussões contribuíram para sua atuação profissional?
- b) Quando você vem atuar como professor em uma escola ligada a uma rede de ensino, você conseguiu trazer esse debate? (em sala de aula, na escola, ou na rede) Você sentiu que há espaço para isso?
- 16) Sua formação se deu por área de conhecimento.
- a) Como você avalia esse modelo de formação?

- b) Você trabalha na área de conhecimento em que foi habilitado?
 - c) Você tem dificuldades em trabalhar algum tipo de conteúdo ou área específica para o/a qual foi habilitado?
 - d) Se sim, você acha que essa dificuldade tem a ver com a formação que recebeu na universidade?
 - e) Na sua prática docente você trabalha de forma integrada essas áreas?
- 17) Qual a sua avaliação sobre a forma de organização do curso (Tempo Universidade e Tempo Escola)?
- 18) Tem alguma disciplina ou área do curso que mais o marcou?
- 19) Como você avalia a formação recebida no curso? Você acha que ela lhe preparou bem para a prática da docência?

Anexo 2: Questionário – Perfil Sócio-profissional dos egressos do LeCampo/Turma 2008

Caro (a) egresso (a) do LeCampo, Turma 2008 - Dom Mauro,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "Trajetória de trabalho de egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo em Minas Gerais da FaE/UFMG". Trata-se de uma pesquisa de doutoramento desenvolvida por mim, Aline Aparecida Angelo, e orientada pela Prof^a Dr^a Sonia Maria Portela Kruppa, da Universidade de São Paulo (USP).

Sua participação nesse estudo é extremamente importante para a produção de conhecimento sobre a formação de professores do campo por meio das Licenciaturas em Educação do Campo. Esse trabalho visa colaborar para um campo de pesquisas e sujeitos coletivos que buscam contribuir e formular ações para qualificar e aperfeiçoar a formação desempenhada pelas Licenciaturas em Educação do Campo.

Estamos coletando seu e-mail atual para que futuramente você possa receber os resultados desse trabalho de doutoramento. Ressalto que este questionário não associa os e-mails às respostas.

Minha principal forma de acesso a você se deu em virtude do banco de dados que criei durante minha pesquisa de Mestrado em Educação na UFSJ, que desenvolvi com a Turma Dom Mauro, da qual você participou junto com os demais integrantes no ano de 2011 e pelo nosso contato via redes sociais.

Agradeço se puder contribuir para a continuidade dessa pesquisa!

Aline Aparecida Angelo - Doutoranda em Educação FE-USP. Prof^a no curso de Licenciatura em Educação do Campo UFMA/Campus Bacabal.

Questionário online***Obrigatório****Endereço de e-mail: *****1. Sexo** * *Marcar apenas uma oval.*☐ Feminino☐ Masculino☐ Outro:**2. Faixa etária:** * *Marcar apenas uma oval.*☐ 20 a 30 anos☐ 31 a 40 anos☐ 41 a 50 anos☐ 51 a 60 anos☐ acima de 61 anos.**Localização****a) Indique município e estado de residência:****b) Onde reside** * *Marcar apenas uma oval.*☐ Zona Rural ☐ Zona Urbana**c) Se zona rural, especifique (área de assentamento, quilombola)****4. Renda pessoal (somando todos os trabalhos e as atividades remuneradas que você exerce).** * *Marcar apenas uma oval.*☐ Até R\$ 1.000☐ Entre R\$1.001 a 2.000☐ Entre R\$ 2001 a 3.000☐ Entre 3.0001 a 4.000☐ Acima de R\$ 4.000**5. Renda Familiar (somando todos os trabalhos e as atividades remuneradas por você e sua família).** *Marcar apenas uma oval.*☐ Até R\$ 1.000☐ Entre R\$1.001 a 2.000☐ Entre R\$ 2001 a 3.000☐ Entre 3.001 a 4.000☐ Acima de R\$ 4.000

Trajetória acadêmica

1. Em que área de conhecimento foi habilitado? * *Marcar apenas uma oval.*

() Ciências da Vida e da Natureza

() Línguas, Artes e Literatura

2. A opção pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo se justifica: (Marque mais de uma alternativa, se for o caso): * *Marque todas que se aplicam.*

[] Por desejar atuar na docência.

[] Por desejar aprimorar conhecimentos e atuar na área.

[] Porque foi a única oportunidade para fazer um curso superior.

[] Por ser um curso na modalidade em alternância

[] Por já atuar em movimentos sociais/sindicais do campo

[] Outro:

3. Após a finalização da Licenciatura em Educação do Campo, cursou ou está cursando outros cursos? * *Marcar apenas uma oval.*

() Não

() Sim. Vá para 3.1

3.1 Marque os cursos que já cursou ou está cursando (marque mais de uma alternativa se for o caso) *Marque todas que se aplicam.*

	Concluído	Em curso
Cursos técnicos, atualização e aperfeiçoamento	☐	☐
Outra Graduação	☐	☐
Especialização na área de Educação	☐	☐
Especialização em outra área	☐	☐
Mestrado na área de Educação	☐	☐
Mestrado em outra área	☐	☐
Doutorado em Educação	☐	☐
Doutorado em outra área	☐	☐

Inserção Sócio Profissional

1. Participa de alguma organização, movimento social ou sindical? * *Marcar apenas uma oval.*

() Sim. Vá para questão 1.1 e 1.2

() Não

1.1 Sua participação em organização/ões, movimento/s social/is e sindical/is ocorre/m: *Marcar apenas uma oval.*

- () Anterior a entrada no LeCampo
- () Durante a entrada no LeCampo
- () Após a entrada no Lecampo.

1.2 Escreva o nome da organização/ões, movimento/s social/is e sindical/is que participa_____

2. Após a formação na Licenciatura em Educação do Campo, você já trabalhou ou trabalha com: (marque mais de uma se for necessário) *
Marque todas que se aplicam.

- [] Docência em uma das áreas de conhecimento em que foi habilitado
- [] Docência em outra área de conhecimento
- [] Docência em educação infantil ou séries iniciais
- [] Gestão em processos educativos em comunidades, em movimentos sociais, sindicais ou ONGs.
- [] Gestão em processos educativos escolares
- [] Não atua ou nunca atuou como licenciado.

3. Qual sua ocupação atual? * *Marcar apenas uma oval.*

- () Trabalhando. (Continue nessa sessão com as próximas questões)
- () Estudando. Vá para próxima sessão.
- () Trabalhando e estudando. (Continue nessa sessão com as próximas questões)
- () desocupado. Vá para próxima sessão.

4. Qual seu regime de trabalho atual? (Marque mais de uma alternativa, caso tenha mais de um vínculo laboral)

Marque todas que se aplicam.

- [] Autônomo.
- [] Regime de CLT – carteira assinada
- [] Servidor público efetivo
- [] Servidor público – contratado
- [] Cooperativado
- [] Outro.

5. Atualmente você trabalha na área de educação? * *Marcar apenas uma oval.*

- () Sim. Responda as questões de 6 a 11.
- () Não. Responda a questão 12 e vá para a próxima sessão.

6. Após a formação na Licenciatura em Educação do campo quanto tempo levou para se inserir profissionalmente na área de educação? Marcar apenas uma oval.

☐ De seis meses a 1 ano.

☐ De 1 a 2 anos

☐ De 3 a 4 anos

☐ De 4 a 6 anos

7. Em se tratando da atuação na educação, qual função você desempenha? Marcar apenas uma oval.

☐ Gestão escolar e docência

☐ Gestão escolar

☐ Gestão de processos educativos em comunidades e /ou movimentos e organizações sociais/sindicais

☐ Técnico administrativo escolar

☐ Docência

☐ Outra.

8. Sobre seu trabalho na escola, em qual rede de ensino você trabalha? (Marque mais de uma alternativa, caso esteja trabalhando em mais de uma escola) Marque todas que se aplicam.

☐ Escola pública municipal do campo

☐ Escola pública municipal urbana

☐ Escola pública estadual do campo

☐ Escola pública estadual urbana

☐ Instituto Federal

☐ Escola Particular

☐ Em escola comunitária (EFA, outras)

☐ Outro:

9. Na escola em que trabalha, independente da função que desempenha, marque o tipo de ação e com que frequência você consegue promover. Marque todas que se aplicam.

	Mensalmente	Esporadicamente	Nunca
Trabalho coletivo com professores, estudantes e/ou comunidade.	☐	☐	☐
Interdisciplinaridade	☐	☐	☐
Atividades culturais na escola, envolvendo as tradições locais.	☐	☐	☐
Visitas e trabalhos de campo fora da escola.	☐	☐	☐
Trabalhos sobre agroecologia, meio ambiente.	☐	☐	☐

10. Sobre seu trabalho como docente na escola, em que níveis de ensino você atua? (Você pode marcar mais de uma alternativa, caso esteja atuando em mais de uma etapa): *Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Educação Infantil
- ☐ Anos iniciais do Ensino Fundamental
- ☐ Anos Finais do Ensino Fundamental. Vá para questão 10.1
- ☐ Ensino Médio. Vá para questão 10.1
- ☐ EJA. Se no anos finais do E.F ou Ensino Médio vá para questão 10.1
- ☐ Ensino Técnico. Vá para questão 10.1
- ☐ Outro:

10.1. Sobre seu trabalho como docente, quais disciplinas leciona?

11. Em média, quanto tempo de experiência tem como docente? *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1 ano
- ☐ 2 anos
- ☐ 3 anos
- ☐ 4 anos
- ☐ De 5 a 10 anos
- ☐ Mais de 10 anos.

12. Se o seu trabalho não é na área de educação, escreva o nome da sua ocupação atual.

Avaliação do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

1. Como você avalia a formação recebida na Licenciatura em Educação do Campo conforme os seguintes eixos temáticos? * *Marque todas que se aplicam.*

Muito bom Bom Regular Ruim

Docência, de um modo geral.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Formação na área de conhecimento	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Práticas interdisciplinares	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Formação política, crítica e militante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gestão de processos educativos/comunitários	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

2. Como a formação no LeCampo impactou sua atuação profissional?

3. Gostaria de fazer alguma sugestão para a formação nas Licenciaturas em Educação do Campo ou para esse questionário de pesquisa?

Powered by

Anexo 3 – Lei nº 1241/2009

PREFEITURA MUNICIPAL DE MIRADOURO

Praça Santa Rita nº 268 - Centro - Miradouro - Minas Gerais
TEL. (0xx32) 3753-1160 - CEP 38893-000

LEI Nº. 1241/2009.

“Institui as Diretrizes Municipais, Normas e Princípios Para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Educação Básica do Campo e da outras Providências”.

O Prefeito Municipal de Miradouro/MG, faço saber que a Câmara Municipal de Miradouro aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. Tendo em vista o disposto na Constituição Federal/ 88, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, na Lei nº. 9.424 de 24 de dezembro de 1996 e na Lei nº. 10.172 de 09 de janeiro de 2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação. Resolve:

Art.2º. Ficam Instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação no Campo nas Escolas da Rede Pública de Miradouro a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 3º. Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial.

Parágrafo Único. 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 essas questões à qualidade social da vida coletiva.

Art. 4º. O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento do Município cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a

PREFEITURA MUNICIPAL DE MIRADOURO

Praça Santa Rita nº 288 - Centro - Miradouro - Minas Gerais
TEL. (0xx32) 3753-1160 - CEP 38893-000

solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica.

Art. 5º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 6º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo Único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MIRADOURO

Praça Santa Rita nº 288 - Centro - Miradouro - Minas Gerais
TEL. (0xx32) 3753-1160 - CEP 36893-000

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando o desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

PREFEITURA MUNICIPAL DE MIRADOURO

Praça Santa Rita nº 288 - Centro - Miradouro - Minas Gerais
TEL. (0xx32) 3753-1160 - CEP 36893-000

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

III - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, do Município;

Art. 12 A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 13 Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé, pelos alunos, na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Art. 14 A oferta de Educação de Jovens e Adultos também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo.

Art. 15 A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MIRADOURO

Praça Santa Rita nº 288 - Centro - Miradouro - Minas Gerais
TEL. (0xx32) 3753-1180 - CEP 38893-000

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

§ 3º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas.

§ 4º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº. 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa.

Art.16 As escolas multiseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Art. 17 – Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a realizar contratação temporária, pelo período máximo de um ano, com o fim de atender as finalidades do Programa.

Parágrafo Único – A formação para atuar como professor é em conformidade com a lei 9.394/1996 – LDB.

Ar. 18 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação sendo revogada as disposições em contrário.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MIRADOURO

Prça Santa Rita nº 288 - Centro - Miradouro - Minas Gerais
TEL. (0xx32) 3752-1180 - CEP 36883-000

Miradouro, 26 de fevereiro de 2009.

WAGNER FIGUEIREDO DUTRA
Prefeito Municipal.