



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA MARIANA BITTENCOURT BRITO

**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**

BRASÍLIA – DF

2017

MÁRCIA MARIANA BITTENCOURT BRITO

**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 apresentada à banca examinadora da linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo – EAEC, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Castagna Molina.

BRASÍLIA – DF
2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bittencourt Brito, Márcia Mariana

BB624f 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. / Márcia Mariana Bittencourt Brito; orientador Mônica Castagna Molina. -- Brasília, 2017.

378 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2017.

1. Epistemologia da Práxis. 2. Formação de Professores. 3. Educação do Campo. 4. Educação Superior. 5. Políticas Públicas. I. Molina, Mônica Castagna, orient. II. Título.

MÁRCIA MARIANA BITTENCOURT BRITO

**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 apresentada ao Programa de Pós-Graduação,
da Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília, como requisito para a obtenção do título de
doutora em Educação.

Aprovada em: 20/10/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Mônica Castagna Molina

Universidade de Brasília
PPGE/FE/UnB
(Orientadora)

Prof. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro

Universidade de Brasília
PPGE/FE/UnB
(Examinadora)

Prof. Dra. Deise Mancebo

Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ
PPFH/UERJ
(Examinadora)

Salomão Antônio Mufarrej Hage

PPGED/ICED/UFPA
(Examinador)

Erlando da Silva Rêses

Universidade de Brasília
PPGE/FE/UnB
(Suplente)

RESUMO

A tese intitulada “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” é resultado do projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do programa de Pós-Graduação em Educação na mesma universidade. A pesquisa objetivou analisar a contribuição dos egressos para os princípios formativos desenvolvidos no curso de Licenciatura em Educação do Campo e a contribuição dos mesmos para a Política Pública de Formação de Educadores do Campo no Brasil, no sentido de compreender a formação na perspectiva da práxis criativo-revolucionária. Para alcançarmos esse objetivo geral analisamos a Educação do Campo como novo paradigma no cenário educacional brasileiro, pautado pelo debate da questão agrária, em contraposição à Educação Rural e ao modelo da reprodução capitalista para o Brasil. Constatamos que o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, no contexto da regulamentação do Procampo como política de formação de professores, vem apresentando profundos elementos de transformar(ação) pedagógica que têm inovado na Organização e Método do Trabalho Pedagógico (OMTP) e na gestão da educação superior brasileira. Constatamos ainda que no que tange à produção de conhecimento gerada pelos egressos na formação continuada no âmbito da pós-graduação (especialização e mestrado), os mesmos desenvolveram práticas pedagógicas no contexto da Epistemologia da Práxis. Utilizamos os referenciais epistemológicos do Materialismo Histórico Dialético para desenvolver a pesquisa, pautando-nos no desafio de ancorar os métodos de análise científica na realidade brasileira e na práxis. Concluímos que 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 na Educação Superior Brasileira, tendo sua prática pautada pela perspectiva crítica emancipadora.

PALAVRAS-CHAVES: Educação do Campo. Formação de Professores. Epistemologia da Práxis. Políticas Públicas. Licenciatura em Educação do Campo.

ABSTRACT

The thesis entitled "Training of Educators in the Perspective of the Epistemology of Praxis: An Analysis of the Praxis of Graduates of *Licenciatura em Educação do Campo* [Field Education Degree] course at the University of Brasília" is the result of the research project developed under the Postgraduate Program in Education at the same university. The aim of the research was to analyze the contribution of the graduates to the training principles developed in the course and their contribution to the Public Policy of Teacher Training focused on Field Education in Brazil, in the sense of understanding education in the perspective of creative-revolutionary praxis. In order to reach this general objective, we analyzed *Educação do Campo* [Field Education] as a new paradigm in the Brazilian educational setting, based on the debate on the agrarian question, as opposed to *Educação Rural* [Rural Education] and the model of capitalist reproduction in Brazil. We verified that the course *Licenciatura em Educação do Campo* of the University of Brasília, in the context of Procampo's regulation as a teacher training policy, has been presenting profound elements of pedagogical transformation (action) that have innovated in the *Organização e Método do Trabalho Pedagógico* [Pedagogical Work Method and Organization] (OMTP) and in the management of Brazilian higher education. We also found that, regarding the knowledge produced by the graduates in continuing education in the setting of postgraduation (specialization course and master's degree), they developed pedagogical practices in the context of the Epistemology of Praxis. We used the epistemological references of Dialectical Historical Materialism to develop the research, based on the challenge of anchoring the methods of scientific analysis in Brazilian reality and praxis. We concluded that the graduates of the Course *Licenciatura em Educação do Campo* of the University of Brasília incorporated the principles of the initial proposal made by *Movimento da Educação do Campo* [Field Education Movement] in the process of institutionalization in Brazilian Higher Education, based on a critical emancipatory perspective.

KEYWORDS: Field Education. Teacher Training. Epistemology of Praxis. Public Policies. Field Education Degree Course.

RESUMEN

La tesis titulada "Formación de educadores en la perspectiva de la Epistemología de la Praxis: análisis de la actuación de los egresados del curso de Licenciatura en Educación del Campo de la Universidad de Brasilia" es el resultado del proyecto de investigación desarrollado en el ámbito del programa de Postgrado en Educación en la misma universidad. La investigación objetivó analizar la contribución de los egresados a los principios formativos desarrollados en el curso de Licenciatura en Educación del Campo y su contribución a la Política Pública de Formación de Educadores del Campo en Brasil, en el sentido de comprender la formación en la perspectiva de la praxis creativo-revolucionaria. Para alcanzar ese objetivo general, analizamos la Educación del Campo como nuevo paradigma en el escenario educativo brasileño, pautado por el debate de la cuestión agraria, en contraposición a la Educación Rural y al modelo de la reproducción capitalista para Brasil. Constatamos que, en el contexto de la reglamentación del Procampo como política de formación de educadores, el curso antedicho viene presentando profundos elementos de transformación (acción) pedagógica que han innovado en la Organización y Método del Trabajo Pedagógico (OMTP) y en la gestión de la educación superior brasileña. Constatamos también que, en cuanto a la producción de conocimiento generada por los egresados en la formación continuada en el ámbito del postgrado (especialización y maestría), los mismos desarrollaron prácticas pedagógicas en el contexto de la Epistemología de la Praxis. Utilizamos las referencias epistemológicas del Materialismo Histórico Dialéctico para desarrollar la investigación, pautándonos en el desafío de anclar los métodos de análisis científico en la realidad brasileña y en la praxis. Concluimos que los egresados del Curso de Licenciatura en Educación del Campo de la Universidad de Brasilia incorporaron los principios de la proposición inicial realizada por el Movimiento de la Educación del Campo en el proceso de institucionalización en la Educación Superior Brasileña, teniendo su práctica pautada por la perspectiva crítica emancipadora.

PALABRAS CLAVE: Educación del Campo. Formación de Educadores. Epistemología de la Praxis. Políticas Públicas. Licenciatura en Educación del Campo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Fotografias

FOTOGRAFIA 01	Mosaico de fotos do Alojamento dos estudantes da LEdoC- UnB.....	114
FOTOGRAFIA 02	Portão de entrada da FUP UnB.....	117
FOTOGRAFIA 03	Assembleia Estudantil, que deliberou pela Ocupação da Universidade de Brasília em 2016.....	118
FOTOGRAFIA 04	Professores e estudantes da LEdoC – UnB nos atos político em Brasília.....	134
FOTOGRAFIA 05	Mosaico Ciranda Licenciatura em Educação do Campo.....	156
FOTOGRAFIA 06	Momento da Organicidade, GO turma 04, 2014.....	160
FOTOGRAFIA 07	Pedro Xavier, egresso do curso de Licenciatura em Educação do Campo, no assentamento Pequeno Willian – Distrito Federal.....	207
FOTOGRAFIA 08	Elizana Monteiro, egressa do curso de Licenciatura em Educação do Campo, no assentamento Pequeno Willian – Distrito Federal.....	209
FOTOGRAFIA 09	Produção inicial em parte de um lote cultivado por Elizana Monteiro, egressa do curso de Licenciatura em Educação do Campo, no assentamento Pequeno Willian – Distrito Federal.....	210
FOTOGRAFIA 10	Aula Inaugural da Especialização em Educação do Campo – CIEMA.....	216
FOTOGRAFIA 11	Tempo Universidade Curso Especialização – CIEMA...	230
FOTOGRAFIA 12	Egresso da LEdoC no curso de especialização em Educação do Campo – UnB.....	233
FOTOGRAFIA 13	Aula dos egressos da LEdoC em estágio docência no Mestrado em Educação PPGE – UnB.....	341
FOTOGRAFIA 14	BR-163 Rodovia de escoamento do Agronegócio no Estado de Mato Grosso.....	266
FOTOGRAFIA 15	Reorientação Curricular da Escola do Campo Ernesto Che Guevara.....	275
FOTOGRAFIA 16	Coletivo de educadores da escola Ernesto Che-Guevara e da Especialização em CIEMA.....	297
FOTOGRAFIA 17	Escola do Assentamento Vale da Esperança.....	313
FOTOGRAFIA 18	Roda de Conversa Projovem Campo Saberes da Terra.....	322

- Imagens

Imagem 01	Print da tela da página social de egressos na rede social, em 2015.....	49
Imagem 02	Levantamento do nível educacional das Regiões Administrativas do Distrito Federal.....	109
Imagem 03	Matriz Curricular da LEdoC 2009.....	129
Imagem 04	Produção do Agronegócio no Estado de Mato Grosso.....	267

Imagem 05	Preço das Principais Commodities do Agronegócio, 2017.....	268
Imagem 06	Conjunto de falas consideradas significativas pelo coletivo de educadores Antônio Conselheiro.....	282
Imagem 07	Planejamento da área de conhecimento a partir do Tema Gerador.....	283
Imagem 08	Problematização primeira inserção dos Educadores da Escola Ernesto Che Guevara com o Tema Gerador.....	288
Imagem 09	Aparelho de medir o pH da água.....	290
Imagem 10	Produção do Agronegócio no Estado de Goiás, 2017.....	299
Imagem 11	Experiência do Estudo dos Complexos na LEdoC período 2008 a 2011.....	305
Imagem 12	Experiência do Estudo dos Complexos na LEdoC período 2008 a 2011.....	306
Imagem 12: (Cont.)	Experiência do Estudo dos Complexos na LEdoC período 2008 a 2011.....	307
Imagem 13	Experiência do Estudo dos Complexos na LEdoC período 2008 a 2011.....	308
Imagem 14	Experiência do Estudo dos Complexos na LEdoC período 2008 a 2011.....	309

- Mapas

Mapa 01	Distribuição dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil.....	76
Mapa 02	Localização e quantidade de estudantes da LEdoC, por estado.	167
Mapa 03	Localização dos Egressos na pesquisa qualitativa.....	258
Mapa 04	Localização dos municípios dos educandos da especialização....	278

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Teses sobre as Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil.....	42
Quadro 02	Dissertações sobre as Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil.....	45
Quadro 03	Quantidade de egressos envolvidos na pesquisa.....	51
Quadro 04	Professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB.....	137
Quadro 05	Equipe especialização em Educação do Campo – CIEMA.....	217
Quadro 06	Etapas da Especialização em Educação do Campo CIEMA.....	226
Quadro 07	Relação de professores da Escola Estadual “Ernesto Che Guevara”.....	281
Quadro 08	Continuidade do Planejamento por área de conhecimento.....	284
Quadro 09	Distribuição do planejamento em horário, conceitos específicos, área, disciplina planejamento Escola Ernesto Che Guevara, com base no Tema Gerador.....	287

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Evolução de matrículas no Ensino Superior Brasileiro.....	28
Tabela 02	Estatísticas LEdoC-UnB (2007-2017).....	105
Tabela 03	Nível de escolaridade da população de Planaltina.....	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Evolução de Matrículas no Ensino Superior – 1995 a 2014.....	28
Gráfico 02	Egressos por turma na primeira fase da pesquisa.....	52
Gráfico 03	Ano de Conclusão do Curso na LEdoC – UnB.....	164
Gráfico 04	Vínculo dos egressos da LEdoC com o Campo.....	171
Gráfico 05	Gênero dos egressos da LEdoC – UnB.....	173
Gráfico 06	Área de Conhecimento dos Egressos pesquisados LEdoC (2011 a 2015).....	175
Gráfico 07	Ocupação dos egressos da LEdoC – UnB.....	177
Gráfico 08	Situação econômica dos Egressos da LEdoC em relação à família.....	178
Gráfico 09	Atuação profissional dos egressos da LEdoC – UnB.....	179
Gráfico 10	Função docente dos egressos da LEdoC – UnB.....	182
Gráfico 11	Pertencimento ao Movimento Social /Sindical dos egressos da LEdoC – UnB.....	184
Gráfico 12	Autoavaliação dos egressos da LEdoC em relação a promoção de mudanças nas escolas.....	186
Gráfico 13	Autoavaliação dos egressos da LEdoC em relação a desenvolver trabalhos interdisciplinares nas Escolas do Campo.....	188
Gráfico 14	Autoavaliação dos egressos da LEdoC em relação a desenvolver o trabalho coletivo nas Escolas do Campo.....	189
Gráfico 15	Autoavaliação dos egressos da LEdoC em relação à gostar do trabalho.....	190

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 01	Representação da Pesquisa Participante - Formação de Professores na Especialização em Educação do Campo – CIEMA.....	277
Esquema 02	Base de formação da LEdoC - UnB	304
Esquema 03	Organização Pedagógica da Escola do Campo.....	312

SIGLAS E ABREVIATURAS

Abag	Associação Brasileira do Agronegócio
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cetec	Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural
Contag	Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais
CNBB	Comissão Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Codeplan	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
DGP	Diretório de Grupo de Pesquisa
EAEC	Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo
Enera	I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
Fies	Financiamento Estudantil
Fonec FUP	Fórum Nacional da Educação do Campo Campi UnB Planaltina
GO	Grupo de Organicidade
GPT	Grupo de Trabalho de Educação do Campo
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
Iterra	Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEB	Núcleo Básico
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação

	Básica
PIB	Produto Interno Bruto
Pibid	<i>Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência</i>
Pnad	Pesquisa por Amostra de Domicílios
PPGEE/UnB	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
TC	Tempo Comunidade
TU	Tempo Universidade
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFVJM	Universidade Federal do Vale do Jequitinhona e Mucuri
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura
Unifesspa	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Dedico às professoras e aos professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília da primeira década de implantação do curso.

Aos construtores do futuro, egressos da LEdoC/UnB coautores deste trabalho.

Aos meus amores Marina e Jenijunio.

Se faltasse algum de vocês nenhuma página desse trabalho seria escrita.

AGRADECIMENTOS

Estes agradecimentos foram iniciados há 4(quatro) anos para não esquecer aquelas pessoas que contribuíram nessa caminhada, intensa, de profundas transformações, com ganhos e perdas, mas com a dedicação e a leveza que uma educação transformadora pode nos proporcionar. Minha gratidão com desejo de registro público...

A **Deus** pela Graça maior – A vida! Louvo por Sua materialização nas pessoas que encontro, na natureza, em minha casa, no que sinto e faço. Nos caminhos metodológicos deste estudo, houve quem quisesse colocar-Te em prova. Estou convicta de que as escolhas epistemológicas e o método não afetam minha fé! E dou Graças a Ti, Senhor, por chegar até aqui!

A **Marina Salimos Bittencourt** (*in memoriam*), presença diária, que me fez ter a certeza de que a vida terrena é pequena diante do “amor eterno”. Vó! Tenho certeza de que a senhora é um desses anjos que me acompanham e que escutas minha oração de agradecimento... Foi o imperativo: “Márcia, minha filha, estuda!” Nossa separação atual é muito parecida com aquele primeiro dia de aula, quando agarrada em sua saia não queria entrar na escola. E a senhora, sabiamente, me encorajou: “vai, minha filha”! Eu fui, vó; ainda estou por aqui e a senhora veio comigo; não houve um só dia desse curso em que a vontade de beijar seus cabelos brancos (com cheiro de patchulin do Pará) deixasse de me visitar antes de minhas saídas para as atividades do doutorado.

A **Maria das Graças Bittencourt Brito**, minha mãe, que durante os dois primeiros anos desse estudo se mudou, de mala e cuia, como dizemos no Pará, para Brasília e se colocou, com amor gratuito, dentro da nossa casa, assumindo a organização diária das tarefas. A senhora me permitiu: estudar, viajar, pesquisar, ampliar meu conhecimento com a certeza de que minha preciosidade estaria em excelentes mãos. Sem esse apoio não teria lido um livro com a dedicação que li, não teria tido tempo para o aprofundamento de estudos. Obrigada, mãe, por cada minuto de dedicação, cuidado, alimento preparado, por cada peça de roupa cuidada, pelos sorrisos e preocupações. Suas bênçãos diárias me fez refletir que a vida não pode devolver o tempo passado, mas nos dá o presente como presente!

À **Marina Bittencourt Brito e Lopes**, minha grande e eterna paixão, uma vez que meu amor por você sempre existiu, mesmo quando você era um sonho. Você é meu presente divino. Obrigada, meu “diamante azul”, por ter me acompanhado em todos os momentos desse curso! Afastei-te da sua terra, da família, dos amiguinhos, da escola que tanto amavas e te desafiei viver comigo essa etapa! Você me surpreendeu, criança! É de você que muitos momentos foram tirados para a dedicação ao estudo, à pesquisa e à escrita da tese. A mais bela contradição da nossa história de vida foi também os anos em que pude estar mais “tempo” contigo! Desejo que um dia possas ler esse material com a consciência e a crítica necessária de que esse projeto não foi somente meu e para nosso bem-estar pessoal, senão pelo desejo de ajudar na construção de um novo projeto de nação. Meu desejo é que continues e lute por ele, minha filha amada, única e preferida!

Ao **Jenijunio dos Santos**, meu amor, marido, amigo, amante, companheiro, leal. O homem que fez meu coração voltar a bater mais forte. Um amor que se materializa junto com o curso de doutorado quando anunciei: “Passei, amigos, vou morar em Brasília!” e você declarou seu amor, na beira da Baía do Guajará, local que dois anos depois serviu como palco para nosso “pacto”. Esta tese é fruto, também, do bem que me fazes! Sua presença diária já seria fundamental, mas, nos últimos 08 (oito) meses, você foi além, me proporcionou ser cuidada e foi um dos responsáveis por essa materialização assumindo a manutenção de nossa casa, voltando a trabalhar e sacrificando seu estudo para que eu pudesse elaborar a tese. Agradecer é pouco; meu desejo é viver muito ao seu lado e retribuir tudo que fizestes e fazes por mim. Quero poder ver você também terminando o curso para seguirmos a caminhada, nessa parceria linda que fazemos de amor, estudo, trabalho, e crescimento na Unidade Cristã, tão cara para nós. Você, meu amor, é um dos meus grandes encontros com Deus! Amo-te! De corpo, alma, coração e com desejo de eternidade.

À **Monica Castagna Molina**, muito mais que orientadora nesse processo de formação. Como intelectual orgânica, você me mostrou que *teoria e prática* são inseparáveis; perdi as contas de quantas vezes ouvi “a melhor maneira de dizer é fazer” (José Martí). Eis! Nossa tese! Fruto, também, do seu protagonismo como militante do Movimento por Uma Educação do Campo, mulher, amiga, irmã, cúmplice que sabe desempenhar múltiplos papéis na condução da Formação de Professores e da Formação Humana na Educação Superior. Exercendo a função de professora, me mostrou como o trabalho docente, na pós-graduação, o qual exerce com maestria, tem bases na profissionalização e na militância. A quantidade de livros que li orientados por você, nos mostra que “sem teoria revolucionária não há prática revolucionária” (Lenin), só pra lembrar mais um de seus ensinamentos. Aprendi um pouco mais sobre ser professora participando com você nos processos de planejamento, ensino, pesquisa e extensão socialmente referenciada, mas também na militância atenta à realidade e atualidade do nosso País. Sei bem que esse percurso se iniciou com a leitura da minha dissertação de mestrado e uma mão que se estendeu a essa paraense nata. Sacas de sal? Quero muitas em sua companhia e desejo muito mais, pois sei que não terminamos nada aqui; a tese é mais um passo que estamos dando juntas na história da educação brasileira. Honrar com tudo o que aprendi na sua companhia é meu compromisso! Gratidão, amada!

À minha tia **Nazaré Salimos Bittencourt**, uma presença constante em minha história de vida. Sua presença materna na minha vida e agora na da Marina é alicerce para tudo que sou. É com a senhora que aprendi a amar a profissão professora!

Aos meus irmãos: Pedro, Gilda, Oneide, Márcio, Fábio, Clíssia, Leonardo e Milena, essa última uma descoberta recente que me têm como referência e exemplo por ter conseguido estudar. Sou a primeira, meus queridos, a concluir o ensino superior e uma pós-graduação, mas não quero ser a única. Venham comigo! Que a admiração de vocês seja refletida na educação dos meus sobrinhos e afilhados tão amados por mim.

Aos professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em especial aos que compunham o NEB – Núcleo de Educação Básica – e os que tive a honra de

acompanhar o trabalho desenvolvido: **Mônica, Pasquetti, João, Anna Izabel, Eliete, Osanete, Eliene e Clarice**. E aos que atuam nas áreas de conhecimento e que me ensinaram como transcender na prática pedagógica: **Rafael, Rosineide, Jair, Juliana e Nathan**. Obrigada por fazer da profissão docente o lugar do protagonismo real para a transformação da sociedade.

Aos egressos da LEdoC **Pedro, Elizana, Simone, Ângela, Angélica, Lexandro, Wanda, Dinolau, Valdoilson, Henrique, Jaci, Victor, Wátila**, em especial aos que viveram comigo a pesquisa no mestrado (**Pedro, Elizana e Simone, guerreiros e desbravadores na pós-graduação stricto sensu**), pelos diálogos, convivência, parceria, respeito, carinho, admiração, zelo que desenvolvemos nessa caminhada. Sou fã de vocês!

Às colegas **Jucilene Ferreira e Ana Corina**, que me antecederam no doutorado e acolheram essa “cabocla” da Amazônia, com muito carinho. Sou muito feliz por ter encontrado vocês no caminho.

A um professor e três professoras em especial. À **Deise Mancebo**, coordenadora geral da pesquisa Obeduc, pois nós sabemos que minha formação de pesquisadora tem a total contribuição do trabalho coletivo da Rede Universitas/Br. Você me ensina para além do trabalho intelectual na condução dos projetos desenvolvidos! Gratidão, Deise, por tudo! À **Kátia Augusta Curado Cordeiro da Silva**, pois sua competência diante da profissão docente é encantadora, nos provoca o desejo de ser igual. Foi na sua produção intelectual que encontrei o fundamento para minha pesquisa. Agradeço cada linha escrita e sua luta diante da Formação de Professores em nosso País. Meu respeito, estima e admiração. És exemplo a seguir! Ao **Erlando da Silva Rêses**, que me proporcionou a práxis ao tentar estudar o Materialismo Histórico-Dialético. Conheci muito mais sobre a Educação Popular no Distrito Federal a partir da sua inserção e relação entre o ensino, pesquisa e extensão na Universidade de Brasília. És uma inspiração! À **Rosineide Magalhães**, que, com a leitura atenta ao texto de qualificação, me apontou caminhos profícuos para a conclusão da pesquisa e escrita da tese.

À **Erivan**, que, estando na secretaria da LEdoC-UnB, sempre atendeu com presteza, agilidade e humanidade minhas solicitações. À **Eloísa Lopes** e à **Catarina Machado**, que me auxiliaram na busca de informações referente aos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo e da Especialização em CIEMA, na Universidade de Brasília. Pessoas como vocês fazem a diferença na administração pública!

Aos colegas mestrando e doutorandos da “turma da Mônica”, contemporâneo nesse tempo de estudo, **Luzeni, Marcelo, Jenijunio, Maura, Michele, Sérgio, Elizana, Pedro, Simone, Jaciara, Samira, Queina e Fernando**. Quanta convivência intensa e prazerosa! Quanto trabalho! Quanta ajuda mútua, seja na leitura e reflexões teóricas ou nas atividades de inserção docente e discente. Viver a Universidade Pública com vocês é a certeza da superação do individualismo na pós-graduação.

Aos colegas contemporâneos do doutorado: **Erasmus, Glória, Luzeni, Kátia, Nelson, Juliana, Ana Paula, Socorro, Hélio**. Partilhar com vocês as disciplinas,

eventos, almoços, cafés, debates, tudo, tudo me tornou uma pessoa melhor. Gratidão, meus queridos, pela parceria e alegria desse momento.

Ao Grupo de estudo e pesquisa **Materialismo Histórico Dialético – CONSCIÊNCIA** e ao programa de extensão **PÓS-POPULARES**, coordenados pelo prof. Dr. **Erlando Rêses**, em especial na figura desse e da profa. **Maria Luiza, Wallace, Marcilon, Lenilda, Tatiana, Luzeni, Gilberto**. Meu aprendizado supera o que busquei em torno de epistemologia e o método.

Ao Grupo de estudo e pesquisa em **Educação do Campo na Amazônia-Geperuaz**, coordenado pelo prof. **Dr. Salomão Mufarrej Hage**, coletivo em que iniciei meus estudos e pesquisa na Educação do Campo. A diversidade de seus membros é a força que temos não somente para enfrentar, mas para firmar coletivamente a Amazônia como nosso território, diverso, rico em conhecimento e cultura. Vida longa ao Geperuaz!!!

A **Georgina, Josué, João Pedro, Matheus e Júlio** pela acolhida em Brasília, tanto no período da seleção para o PPGE/UnB, como também nos dois primeiros anos em que nos tornamos vizinho. Vocês nos mostraram a beleza “da virgindade dos dias que hão de vir” (Elisa Lucinda - Libação). Ao Josué um agradecimento mais que especial. Seu trabalho e cuidado em cada detalhe da minha estrutura e a grandeza de alma me proporcionou viver em harmonia os dias que poderiam ser difíceis na mudança a Brasília.

Aos amigos-irmãos, **Mauro Celso Feitosa Maia** e sua companheira, **Didiana, Adriano Castanho Vieira** e sua companheira **Cris** amigos queridos que me fizeram viver momentos únicos, divinos e prazerosos continuando e constituindo em Brasília a amizade por tantos anos consolidada em Belém. Vocês foram e são preciosos nesse percurso; me deram amor e leveza. Amo vocês, meus amigos!

À minha família constituída em Brasília, **Erasmão, Leila e Laila; Leila de Jesus e nossa mãezinha Izilda Maria de Jesus**; e à minha querida **Leir**, pessoas da mais alta qualidade, que Brasília nos trouxe. Nossos laços familiares se dão além do cordão umbilical e sanguíneos, se reconhecem pela alma. Amo vocês. Obrigada por tudo!

Ao **Sávio Lima**, estudante do curso de geografia do Pronera/UFPA, que, com uma dedicação inenarrável, construiu os mapas finais que necessitei para representar a cartografia social da tese. Começastes como aluno no início desse ano de 2017 e já entrastes em minha vida expandindo a relação de sala de aula. Força, meu quilombola e militante aguerrido. É por pessoas como você que estudo!

À querida **Ana Cristina Araújo**, pela partilha amorosa, sorriso, simplicidade e sabedoria em torno das reflexões teóricas e práticas na LEdoC. Seu apoio em vários momentos da pesquisa e da escrita me mostra com a Educação do Campo une as pessoas e como nossas construções necessitam de muitas mãos.

Aos servidores públicos **Horácio, Joel, Wesley** e prof. Aparecida da Gerência de Capacitação e Valorização do Servidor – Seduc/PA, que em vários momentos cuidaram com primor da minha vida funcional durante o período de Licença

Aprimoramento, sobretudo no período que estive morando em Brasília. Espero que toda a generosidade de vocês retorne com saúde e alegria.

Aos professores, estudantes e funcionários da **Faculdade de Educação – UnB**, em especial prof. Dra. **Abádia Silva**, prof. Dra. **Kátia Curado**, Prof. Dra. **Shirleide Pereira**, prof. Dr. **Renato Hilário Reis**, Profa. Dra. **Patrícia Pederiva**, Prof. Dr. **Bernardo Kipinis**, Prof. Dr. **José Vieira de Sousa**; aos funcionários do **PPGE/UnB**, em especial **Marcos e Elias**, que sempre atenderam com presteza e zelo minhas solicitações. Aprendi muito na convivência com vocês!

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – Capes**, que financiou por meio de dois projetos a referida pesquisa: “**Política de expansão da Educação Superior no Brasil**” e “**Educação do Campo e Educação Superior: Uma Análise de Práticas contra-hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte**”. E ao **Governo do Estado do Pará, através da Secretaria de Educação – Seduc/PA** pela licença aprimoramento, ambos concedidos e fundamentais para que essa pesquisa se tornasse viável.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	19
1.0	CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO: SOLO FÉRTIL PARA A CONTRIBUIÇÃO DE UMA NOVA SOCIABILIDADE.....	61
1.1	Educação Rural: a educação do Capital para os trabalhadores no Campo.....	62
1.2	Educação do Campo: um novo paradigma na educação brasileira.....	66
1.1.1	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).....	71
1.1.2	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).....	74
1.3	A Educação do Campo e Epistemologia da Práxis no Âmbito da política de Formação de Professores no Brasil.....	79
1.4	Agronegócio, discurso e poder: a visão do estado versus o discurso e a prática social dos egressos da LedoC – UnB.....	85
2.0	CAPÍTULO II – O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E OS ELEMENTOS DE “TRANSFORMAR (AÇÃO PEDAGÓGICA)” NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	99
2.1	A reinvenção do espaço universitário a partir da autorização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília.....	103
2.1.1	Inserção regional do Campus e do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	107
2.1.2	Alojamento D. Tomas Balduino.....	112
2.1.3	O protagonismo dos estudantes da LedoC na UnB.....	115
2.2	O currículo prescrito: concepção teórica e epistemologia do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	120
2.3	O currículo em ação: Organização e Método do Trabalho Pedagógico (OMTP) na LedoC – UnB.....	131
2.3.1	Formação por área de conhecimento.....	138
2.3.2	Alternância na Educação Superior.....	143
2.3.2.1	Tempo Universidade (TU) e Ciranda Infantil.....	151
2.3.2.2	Tempo Comunidade (TC).....	157
2.3.3	Organicidade e o Trabalho Coletivo dos educandos e educadores da LedoC no período pesquisado.....	158
3.0	CAPÍTULO III – LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: E AGORA? O DISCURSO E A PRÁTICA SOCIAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	163
3.1	Onde estão os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo?.....	165
3.2	Qual o vínculo dos egressos da LEdoC – UnB com esses territórios?.....	170

3.3	A resistência e persistência das mulheres.....	173
3.4	Ocupação e trabalho docente dos egressos da LEdoC.....	177
3.5	O discurso dos egressos da LEdoC em relação aos principais elementos de “transformar (ação) pedagógica” detectados na formação inicial.....	191
3.5.1	A formação por área de conhecimento.....	194
3.5.2	A alternância na Formação do Educador do Campo.....	197
3.5.3	A organicidade na Formação de Educadores do Campo.....	201
3.5.4	Agroecologia: prática discursiva e social dos egressos da LEdoC – UnB.....	203
4.0	CAPÍTULO IV – A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EGRESSOS DA LEDOC – UNB NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO E SCRITO SENSU.....	214
4.1	Os egressos da LEdoC no curso de Especialização em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar na área de Ciências da Natureza e Matemática.....	215
4.2	Organização Curricular da Especialização em Educação do Campo.....	226
4.3	Organicidade na especialização em Educação do Campo.....	228
4.4	Protagonistas da pesquisa.....	230
4.4.1	Os egressos da LEdoC na especialização em Educação do Campo...	232
4.4.2	Os egressos da LEdoC – UnB no Mestrado em Educação.....	239
4.4.3	Produção Acadêmica dos Egressos do Curso de Licenciatura em educação do Campo que estão em formação continuada.....	248
5.0	CAPÍTULO V – A PRÁXIS DOS EGRESSOS DA LEDOC – UNB: EXPERIÊNCIAS REALIZADAS A PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NA REGIÃO CENTRO-OESTE.....	262
5.1	Experiência dos egressos no estado do Mato Grosso: a implantação do currículo por área de conhecimento na Escola do Campo “Ernesto Che Guevara”.....	264
5.1.1	Reorientação curricular do trabalho docente por área de conhecimento na Escola do Campo Ernesto Che Guevara com base na Abordagem Temática Freiriana.....	279
5.2	Experiência dos egressos no estado de Goiás: da Escola Rural para Escola do Campo – Transformando a forma escolar.....	297
5.2.1	A transformação da Escola Rural em Escola do Campo no Assentamento Vale da Esperança – Formosa – GO.....	300
5.3	A experiência dos egressos do Distrito Federal: programa Projovem Saberes da Terra – Distrito Federal.....	316
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	323
	REFERÊNCIAS.....	337
	APÊNDICES.....	349
	ANEXOS.....	358

INTRODUÇÃO

Canção do Remendo e do Casaco
Bertold Brecht (1898-1956)

Sempre que o nosso casaco se rasga
você vêm correndo dizer: assim não pode ser;
isso vai acabar, custe o que custar!
Cheios de fé vão aos senhores
enquanto nós, cheios de frio, aguardamos.
E ao voltar, sempre triunfantes,
nos mostram o que por nós conquistam:
Um pequeno remendo.
Ótimo, eis o remendo.
Mas onde está
o nosso casaco?

Sempre que nós gritamos de fome
você vêm correndo dizer: Isso não vai continuar,
é preciso ajudá-los, custe o que custar!
E cheios de ardor vão aos senhores
enquanto nós, com ardor no estômago, esperamos.
E ao voltar, sempre triunfantes,
exibem a grande conquista:
um pedacinho de pão.
Que bom este é o pedaço de pão,
mas onde está
o pão?

Não precisamos só do remendo,
precisamos do casaco inteiro.
Não precisamos de pedaços de pão,
precisamos de pão verdadeiro.
Não precisamos só do emprego,
toda a fábrica precisamos.
E mais o carvão.
E mais as minas.
O povo no poder.
É disso que precisamos.
Que tem vocês
a nos dar?

Iniciamos esta tese com Bertold Brecht (1898-1956) e a “Canção sobre o Remendo e o Casaco” a fim de associá-la às políticas públicas brasileiras voltadas à Formação de Professores para trabalhar nas áreas rurais de nosso País. A história dessas políticas públicas, realizadas por meio de programas que sofrem constantes

rupturas e descontinuidades, aponta o descaso com as populações do campo. Elas são executadas por remendo e pedaços que não oportunizam aos camponeses a possibilidade de se tornarem autônomos e livres para desenvolver o seu trabalho e sua sobrevivência.

Compreendemos, pela história do financiamento da educação pública em nosso País, que não há política pública se não houver investimento para mantê-la. A Educação do Campo, por sua demanda visceral da luta de classe e por a isso somar-se a necessidade real de uma Política de Formação de Professores para o Campo, encontra-se ameaçada pelos cortes orçamentários anunciados no atual governo brasileiro, o qual está imerso em uma crise moral e política que vem provocando o desmonte do Estado de Direito.

A temática deste trabalho: a “Formação de Professores para o campo” é fruto do estudo de uma relação de tensão entre Movimentos Sociais organizados e o Estado. Os primeiros têm forjado políticas públicas que têm assegurado o direito à educação, saúde e acesso a terra para as populações que vivem, moram e trabalham no campo.

Essas relações de tensão têm se dado no âmbito das políticas públicas para as populações camponesas, indígenas, ribeirinhas assentadas da Reforma Agrária, extrativistas ou caiçaras.

Na literatura educacional brasileira não encontramos um período histórico no qual a educação tenha sido prioridade. Questionamos: a falta de investimento na educação brasileira é descaso ou intencional? Para responder essa questão nos debruçamos na história cronológica desse “investimento” que consideramos condição básica para garantia de política pública.

No Brasil Colônia o Estado delegou aos Jesuítas a exclusividade do exercício do magistério público. Esse período teve início em 1549, com a vinda de Pe. Manoel da Nóbrega, na comitiva do primeiro governador-geral, Tomé de Souza, iniciando pela cidade de Salvador um período que duraria mais de dois séculos.

O ensino era gratuito. Em tese, os jesuítas deveriam ser ressarcidos pela Coroa Portuguesa, que tomava pra si o direito de arrecadar o dízimo, assumindo a contrapartida e o dever de manutenção da Igreja Católica em Portugal. Segundo Pinto (2000), não era isso o que acontecia. Ao invés de ficarem esperando os recursos, que não eram estáveis, os jesuítas trataram de tomar proveito e obter

concessão de terra e privilégio no comércio, criando uma das mais rentáveis empresas econômicas do período colonial, a “educação”.

Em 1759, após imensas disputas e a ascensão de Marques de Pombal, que possuía formação francesa, ao cargo de primeiro ministro, recebendo forte apoio dos comerciantes, pois esses viam os privilégios concedidos à companhia de Jesus como um sério obstáculo aos seus negócios, introduziu-se, por meio de sua Reforma, as Aulas Régias. Essas eram um sistema de ensino no qual os professores eram nomeados diretamente pelo rei, em cargo vitalício.

Nesse período, com a economia brasileira centrada na autossuficiência da propriedade rural, a educação era financiada por meio de taxas locais, uma espécie de coleta sobre os produtos. Com o objetivo de assegurar uma fonte estável e específica, o Marques de Pombal criou por meio da Carta Régia, em 10 de novembro de 1772, o subsídio Literário. Esse foi o primeiro imposto sobre a circulação de mercadoria para a educação pública e permaneceu até 1816 com valores que estavam muito aquém do que realmente era necessário para manter o ensino primário.

Desse tipo de educação resultou uma formação para a instrução e com o advento da República foram vinculados ao orçamento da união percentuais que deveriam ser aplicados à educação. Essa porcentagem aparece e desaparece ao longo da história. Na Constituição de 1934, por exemplo, era determinado 10% aos municípios e 20% aos estados. Em 1937, com o Estado Novo, esse percentual sumiu da Constituição Federal, voltando a aparecer na Constituição de 1946, quando foi aumentado para 25%, sendo novamente revogado em 1967, em plena ditadura militar, quando foram retirados vários programas educacionais. Segundo Pinto (2000), isso congelou os salários dos professores, o que foi legitimado pelas teorias tecnicistas. A Constituição Federal de 1988 estabelece a vinculação anual de

nunca menos do que 18% (dezoito por cento), e aos Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25% (vinte e cinco por centos) da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Esse breve histórico mostra que a Educação, ao longo da história do Brasil, é tratada por interesses e conveniências, o que consideramos um descaso com a população e os interesses da soberania nacional.

Calazans (1993) mostra que a educação no meio rural do Brasil teve início no segundo império em decorrência da estrutura sócio agrária do País, especialmente pela monocultura da cana-de-açúcar, que dominou a economia brasileira no século passado. O financiamento público para a educação no meio rural, desde seu início, foi realizado através de programas e projetos com prazos para acontecer.

O investimento na educação para as populações que estão nas áreas rurais sempre foi realizado por políticas públicas focalizadas, decorrente de um processo intencional para forçar a população a viver renegada, sem a compreensão do real significado desse descaso – garantir que o campo brasileiro estivesse à disposição do latifúndio.

No entanto, ao longo dos anos e após sucessivas resistências, e, em especial, devido ao fato de uma parcela da sociedade brasileira constituir-se coletivamente pelos Movimentos Sociais, a população camponesa vem resistindo e se conscientizando da importância e permanência em seu território, lutando e conquistando direitos sociais que historicamente lhes foram negados.

Na atualidade, essa população está clamando pelo *pão verdadeiro, a fábrica, as minas e o povo no poder*, tal qual Bertold Brecht se referiu no passado. Isso poderia ser distante se não fosse à imposição do mesmo sistema econômico de quando o poema foi escrito, um sistema que exclui e subjuga o ser humano.

A educação pública e com financiamento estatal está seriamente ameaçada com cortes orçamentários que vão desde a educação infantil ao nível superior, o que nos mostra que não bastou garantir a democracia a partir de documentos formais. As garantias Constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Planos Nacionais de Educação e o aparato legítimo resultado de uma disputa intensa entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, estão novamente em questão.

O sistema econômico mundial pauta-se na educação para garantir sua hegemonia pelo consenso, e força a população a buscar a única forma possível de escolarização – a privatização. Compreendemos, olhando para a história da política de financiamento da educação pública, que a *gratuidade* nunca atingiu os patamares de universalização tal qual é descrita nos aportes jurídicos, tampouco de *qualidade*.

A educação brasileira pública está ameaçada com os cortes orçamentários realizados pelo governo interino ilegítimo de Michael Temer¹ e tem caminhado para extinção da educação superior pública. Tal processo fora iniciado na Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro em 1995 e tem avançado como serviço não exclusivo do Estado e com ajustes ao grande capital. Acreditamos, porém, que

[...] a intervenção positiva da educação na elaboração dos meios de contrapor-se com o êxito à dominação global do capital pelo estabelecimento de formas organizacionalmente viáveis de solidariedade socialista é vital para o cumprimento do grande desafio internacional do nosso tempo histórico (MÉSZÁROS, 2008, p.124).

Assim, é fundamental considerar que o protagonismo forjado pelas políticas públicas, no qual a Educação do Campo conseguiu se colocar, vem ao longo das últimas duas décadas rompendo cercas e buscando a garantia de uma educação que favoreça a classe trabalhadora na busca de alternativas de soberania nacional.

Os Programas e Projetos implementados pela Educação do Campo visam à melhoria das “condições de vida dos sujeitos camponeses, integrando a esta compreensão, o entendimento do potencial da escola do campo”, uma luta de resistência à hegemonia do capital que tem possibilitado, “a partir da transformação de dimensões estruturantes de seu funcionamento em oposição ao agronegócio”, tensões e contradições “que permite articular a escola e a materialidade concreta da luta pela terra e por direitos forjados pelos povos do campo” uma alternativa, a nosso ver viável para constituição do fortalecimento de um novo projeto de sociedade. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 245).

Os Cursos de Licenciatura implantados no Brasil a partir do protagonismo da Educação do Campo são resultados dessa política pública que data dos últimos 10 (dez) anos. Nossa pesquisa visou analisar a materialização dessa política na Universidade de Brasília.

A presente análise foi realizada a partir da visão dos egressos do curso, procurando identificar se a formação realizada apresenta os princípios expressos

¹ O governo considera o crescimento de gastos públicos um prejuízo para a economia do País e aprovou a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que limita os gastos públicos nas próximas duas décadas.

Ver: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>

pelo “Movimento por uma Educação do Campo”. Esse vem pautando ao longo dos últimos 20 (vinte) anos um Movimento Nacional em torno do “conteúdo político, gnosiológico e pedagógico, construído por determinados sujeitos coletivo ligado diretamente às questões agrárias” (MUNARIM, 2008, p.01).

Esse Movimento, que se contrapõe à Educação Rural (RIBEIRO, 2012), pautando-se pelas questões sociopolíticas e buscando uma correlação de forças com o Estado Brasileiro por uma nova forma de conceber a educação e de formar professores, vem apresentando modificações consideráveis na estrutura e funcionamento da educação em nosso País.

Escolha do tema e interesses da pesquisa

A presente tese é fruto do projeto de pesquisa “Licenciados em Educação do Campo: E agora? Um estudo com egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília” aprovado na seleção de 2013 e desenvolvido dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, no período de 2014 a 2017. Esse projeto buscou investigar a Formação de Professores no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB.

O referido projeto de pesquisa se constituiu a partir de estudos anteriores que resultaram na dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação da UFPA sobre o “Acesso à Educação Superior pelas populações do campo na Universidade Pública: Um Estudo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e do Plano Nacional Formação dos Professores da Educação Básica na Universidade Federal do Pará (Parfor)”.

Na referida dissertação defendemos que o Pronera e o Procampo vieram apresentando possibilidades de acesso às populações do campo, dentro dos princípios da Educação do Campo, ainda que apresentem limites, sobretudo burocráticos. O Parfor se tornou o maior programa para formar professores no Estado do Pará e naquela universidade. Essa, embora possua a maior parte de estudantes-professores oriundos do campo, não apresenta uma concepção teórica

condizente com a formação aspirada pelo Movimento da Educação do Campo (BRITO, 2013).

Por meio de intensas disputas, o Procampo se tornou uma política pública por meio do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, resultando na criação dos 42 (quarenta e dois) cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que estão presentes hoje em 20 estados da federação brasileira.

Essa política pública vem sendo estudada por meio da pesquisa “Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil”, desenvolvida pelo SUB-7 – Educação Superior do Campo, coletivo de pesquisadores que pertencem à Rede Universitas/Br² e que têm como o objetivo analisar os riscos e as potencialidades dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo em 10 (dez) Universidades Brasileiras, das cinco regiões do País, no qual nos incluímos com a análise do curso da Universidade de Brasília, por meio do discurso e da prática social dos egressos desse.

Essa pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes), via Observatório da Educação, por meio dos projetos “Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil” e “Educação do Campo e Educação Superior: Uma análise das práticas contra hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões norte, nordeste e centro-oeste”.

Nossa inquietação em estudar essa temática tem se dado, principalmente, por pertencermos ao quadro funcional da Secretaria de Educação do Estado do Pará, o qual, no último Plano de Formação Docente apresentava 39.101 professores atuando nas escolas de Educação Básica do estado, sem formação em nível superior. No Pará, a falta de formação em nível superior é uma realidade que se amplia pela dificuldade de acesso das populações do campo à Universidade Pública, consequência tanto das distâncias geográficas quanto da ausência de políticas públicas.

² A Rede Universitas/Br é uma rede acadêmica que congrega pesquisadores do GT 11 da Anped e de várias IES do País em torno de projetos de pesquisa sobre a Educação Superior Brasileira. Para mais informações, acessar <<http://www.redeuniversitas.com.br/2015/01/rede-universitas.html>>.

Problemática da pesquisa

O Projeto de pesquisa foi intitulado “Licenciados em Educação do Campo: E agora? Um estudo com os egressos das Licenciaturas em Educação do Campo da Universidade de Brasília”, um recorte de uma pesquisa nacional sobre a expansão da educação superior do campo no âmbito da política pública de formação de professores, no contexto da Educação Superior Brasileira.

Por acreditarmos que a análise de uma política pública sobre a Formação de Professores deve se dar a partir dos sujeitos envolvidos no processo de formação, realizamos a presente pesquisa junto aos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Essa opção se justifica por consideramos fundamental conhecer os princípios da política pública e, sobretudo, sua repercussão na formação dos sujeitos envolvidos.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo passaram a integrar oficialmente as estruturas das Universidades Brasileiras após a necessidade levantada pelos trabalhadores camponeses que, reunidos no Movimento por Uma Educação do Campo, reivindicaram a necessidade de uma formação específica que fosse capaz de atender às necessidades dos sujeitos e escolas do campo (II CNEC, 2004).

Essa formação específica passa a ser viabilizada pelo/ a partir do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), conquistado por meio da pressão e demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo, e será detalhada no próximo capítulo.

Esses cursos de Licenciatura em Educação do Campo, mesmo sendo uma política pública inicial que completa sua primeira década de funcionamento, vem sofrendo ameaça de nem mesmo ter sua implantação realizada para posterior avaliação pois a educação pública, atualmente, enfrenta a maior privatização dos últimos anos. Essas privatizações foram iniciadas na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) com o “modelo neoliberal”, conceituado por Sader (2008) como a fase do capitalismo em que “tudo se vende, tudo se compra, tudo tem preço”, fase em que se impede a emancipação e transformam-se os espaços educacionais em *shopping center*, desumanizando as pessoas e transformando tudo

em coisas. A reforma econômica, para ajuste a esse modelo, ocupou o centro das políticas públicas e estão descritas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado³, documento que registrou as várias proposições de mudanças compreendidas por Bresser-Pereira (1995) como:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado (BRESSER-PEREIRA, 1995, p. 12).

A reforma em questão reduziu a função do Estado a desempenhar o papel de executor e prestador de serviços, mantendo-se, entretanto, como regulador e provedor ou promotor de serviços, principalmente de setores como a Educação e Saúde, que envolvem investimentos em capital humano, necessários ao desenvolvimento do país.

Para Silva Junior (2001, p. 271), as privatizações são “parte do intenso processo de reformas, no interior de um radical movimento de transformações político-econômicas em nível mundial, com profundas repercussões no Brasil”. Essas transformações impactam em medidas que, segundo Mancebo (2004), são adotadas para a educação brasileira, como a privatização e mercantilização da mesma, que com base nas pesquisas com dados do Instituto Nacional Anísio Teixeira⁴ - Inep aponta que

[...] ao se considerar a parcela mais rica e mais pobre da população, verificasse uma profunda desigualdade de acesso ao ensino superior. Entre os 10% mais ricos da população, 23,4% frequentam cursos da Educação Superior, e entre os 40% mais pobres, apenas 4% estão matriculados nesse nível de ensino. Em todas as regiões brasileiras, os dados revelam essa mesma realidade, tendência que se aprofunda nas regiões mais pobres do país (BRASIL/INEP, 2004MANCEBO, 2004, p.79.).

³ Disponível em <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>

⁴ O Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro de Avaliação com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional.

Essa distorção permitiu que a privatização se instalasse de maneira mais rápida, considerando que houve incentivo, por parte do governo, de criação de programas de acesso em troca de isenção fiscal. Mancebo (2004) alertava, ainda, que a privatização não se daria somente com a criação de instituições privadas, mas, também, com a “manutenção e até aumento de gastos públicos”. (p. 852)

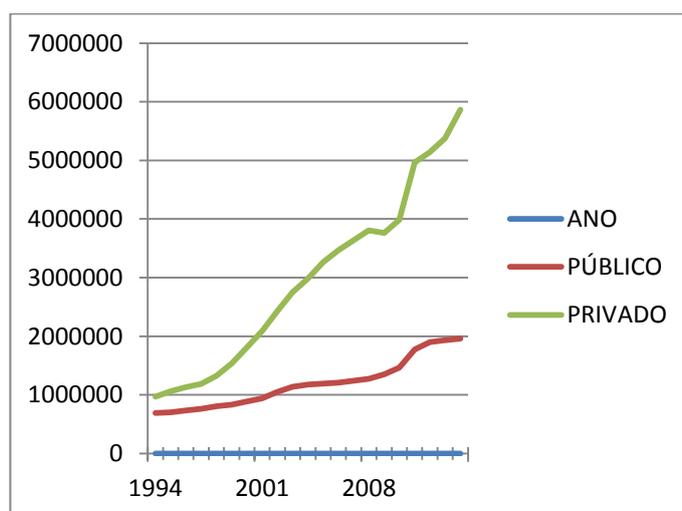
Mancebo, Silva Jr. e Oliveira (2008) alertavam também que a privatização não é um fenômeno novo; ela é fruto da Lei nº 5540, de 1968, ou Lei da Reforma Universitária, elaborada e posta em vigor durante a ditadura militar. No caso da Educação Superior Brasileira, basta olhar os dados estatísticos para percebermos o impacto das privatizações frente à expansão desse nível de ensino nos últimos 20 (vinte) anos.

Tabela 01 - Evolução de matrículas no Ensino Superior Brasileiro

ANO	PÚBLICO	PRIVADO
1994	690.450	970.584
1995	700.540	1.059.163
1996	735.427	1.133.102
1997	759.182	1.186.433
1998	804.729	1.321.229
1999	832.022	1.537.923
2000	887.026	1.807.219
2001	939.225	2.091.529
2002	1.051.655	2.428.258
2003	1.136.370	2.750.652
2004	1.178.328	2.985.405
2005	1.192.189	3.260.967
2006	1.209.304	3.467.342
2007	1.240.968	3.639.413
2008	1.273.965	3.806.091
2009	1.351.168	3.764.728
2010	1.461.696	3.987.424
2011	1.773.315	4.966.374
2012	1.897.376	5.140.312
2013	1.932.527	5.373.450
2014	1.961.002	5.867.011

Fonte: Inep (1994-2014), Elaboração da autora.

Gráfico 01 – Evolução de Matrículas no Ensino Superior – 1995 a 2014



Fonte: MEC/INEP, 2015 (elaboração da autora).

Ao analisarmos essas informações percebemos que a Educação Superior cresceu 284% no setor público e 604, 48%, no setor privado. Segundo os dados estatísticos disponíveis no Inep, há um crescimento no número de matrículas na Educação Superior. Se ficássemos somente na aparência desse fenômeno, tenderíamos a comemorar o real crescimento e a expansão da oferta de vagas nesse nível de ensino, porém o crescimento tem sido desigual entre o setor público e o setor privado.

Assim, a preconização legal que prevê coexistência entre a oferta de educação pelo setor público e pelo setor privado na educação brasileira inaugura um outro processo de prevalência de um sobre o outro.

Em estudos recentes, Sguissardi (2014) aponta que em uma sociedade com o modelo de desenvolvimento capitalista produtor de alto grau de desigualdade. O Brasil, ao longo da sua recente história, tem negado o acesso, a massificação e a universalização da Educação Superior, especialmente para a população que está na faixa de renda média e baixa.

Assim como o setor privado concentra a maioria das instituições de ensino superior do país, também o governo federal incentiva a ampliação desse acesso por meio de bolsas do Programa Universidades para Todos (Prouni)⁵ e do Financiamento Estudantil (Fies)⁶. Nesse último, os estudantes se comprometem com a dívida, devendo pagá-la ao término do curso.

Essa prática do governo vem ao encontro do que aponta Haddad (2008), quando afirma que a lógica neoliberal requer que os cidadãos sejam responsáveis pelas adoções das medidas macroeconômicas por eles assumidas, uma tendência cada vez mais afirmada não somente no consumo direto, mas também nas relações com o Estado.

Neto e Castro (2011) apresentam a supremacia da iniciativa privada na expansão da Educação Superior e traduzem o que diz o Banco Mundial, no documento intitulado *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), constatando que

⁵ Criado pela MP nº 213, de 10/09/2004, convertida na Lei 11.096, de 13/01/2005, é destinado a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais (50% e 25%) para estudantes de cursos de graduação e sequencias de formação específica, em instituições privadas sem fins lucrativos.

⁶ Criado pela Lei 10.260/2001, é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior em instituições de ensino não gratuitas.

[...] a expansão do ensino superior, em instituições não universitárias públicas e privadas, tem aumentado, mais rapidamente que nas instituições tradicionais. A principal vantagem dessas instituições, segundo o banco, reside no menor custo dos programas, resultante de cursos mais breves. A instituição argumenta, ainda, que nesses cursos as taxas de evasão e gasto anual por estudante são mais baixos (NETO; CASTRO, 2011, p.20).

Esse documento aponta que, por investirem em baixo custo, as instituições privadas representam um elemento importante nos países em desenvolvimento, pois além de ampliar as possibilidades educacionais, apresentam pouco ou quase nenhum custo para o Estado. De acordo com os índices trazidos nesse texto, a reforma do aparelho estatal repercutiu o efeito esperado, no âmbito do acesso à Educação Superior.

Dessa forma, 20 (vinte) anos depois de realizadas as reformas, vimos que muitos objetivos foram cumpridos, sobretudo, no âmbito da Educação Superior brasileira, que possui hoje 74,94% da sua oferta por instituições privadas ou, conforme denominadas por Sguissardi (2014), por instituições privado-mercantis, em um processo denominado de “Oligopolização do mercado educacional”. “Em 2003, os 20 maiores grupos educacionais com fins lucrativos, com ou sem capital aberto e ações em bolsas de valores, detinham 14% do total de alunos desse setor. E em 2013 os 12 maiores grupos já detêm cerca de 40% das matrículas” (SGUISSARDI, 2014, p. 125).

Percebe-se que a Educação Superior se tornou um negócio rentável, um investimento para o qual a expansão e as matrículas são mercadorias no processo de compra e venda de instituições. Esse processo não tem sido questionado pela maioria da população que apenas tem se posicionado como consumidor, no sentido de prestar seleção para as instituições, em busca de uma formação que seja rapidamente absorvida pelo “Mercado de trabalho”.

Esses estudos, publicados no “Diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) Educação Superior brasileira nos últimos 10 anos”, revelam uma “oligopolização” na qual dezenas de megaempresas detêm cerca de um terço do total de matrículas inscritas em cerca de 1.900 instituições privadas (SGUISSARDI, 2014, p. 173).

Dessa forma, a Educação Superior se torna um nível de educação oferecido hegemonicamente pelo setor privado. Quando analisadas a partir do Censo da

Educação Superior 2014 (INEP, 2015), apresenta-se 7.828.013 estudantes matriculados na Educação Superior no Brasil, sendo que desses 5.867.011 mil estudantes estão nas IES privadas e 1.961.002 nas instituições públicas, ou seja, 24,21% dos estudantes brasileiros. Esses, além de ser minoria, ainda estão à mercê de disputas de projetos curriculares, considerando que as universidades públicas brasileiras vêm sofrendo profundas reformas no interior do movimento de transformação político-econômica em nível mundial (SILVA JR.; SGUISSARD, 2001) e que os movimentos de resistência a esse processo são pequenos.

Dessa forma, compreendemos que os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, ao construírem uma proposta pedagógica de acesso e expansão das ofertas de vagas para os camponeses no interior dessas universidades firmam-se como um movimento contra hegemônico. Esse movimento assim o é não somente na proposição do acesso e da expansão da Educação Superior para as populações do campo, mas, também, por se referenciar, na formação dos profissionais, em uma epistemologia diferenciada.

Apropriamo-nos do conceito de **hegemonia** defendido por Gramsci, uma vez que esse conceito se perpetua na sociedade capitalista e pela criação e disseminação de uma verdadeira “ideologia orgânica” por toda sociedade, capaz de forjar uma nova forma de “disposição popular” que reconheça a autoridade social e moral do grupo que lidera a luta pela hegemonia. Essa nova forma

[...] implica uma ação que, voltada para efetivação de um resultado objetivo no plano social, pressupõe a construção de um universo, intersubjetivo de crenças e valores. Por outro lado articula-se explicitamente com a obtenção do consenso, distinguindo assim da *coerção* enquanto meio de determinar a ação dos homens (COUTINHO, 1999, p.67).

A hegemonia significa expressar sua dominação e ser capaz de construir e impor aos demais, por meio do consenso, a sua direção intelectual e moral (incluindo a esfera cultural).

Com base nessa concepção, a hegemonia pode ser compreendida como a forma pela qual a classe dominante utiliza os conceitos para manter o consenso na sociedade e, assim, exercer o seu domínio sobre ela, por meio do convencimento. A mídia e a imprensa são fortes aliados para a manutenção dessa hegemonia.

No Brasil, não há uma visão negativa, por parte da grande maioria da população, sobre o crescimento e a expansão das instituições de educação superior privadas. No âmbito da política pública que iremos analisar, essa compreensão é fundamental, pois o discurso da mídia brasileira reforça e tenta convencer a população para que crie um “consenso” em torno do processo de privatização.

As classes sociais lutam por hegemonia, ou seja, buscam conquistar aliados para seus projetos e construir, nesse cenário, um consenso e uma direção comum.

Para Coutinho (1999), no Brasil, com o declínio da ditadura militar (1964 - 1985) e a crise da esquerda tradicional, há uma forte recepção das obras de Gramsci, pois, essas superaram as fronteiras das universidades. Assim, alguns dos conceitos fundamentais gramscianos, como o de “sociedade civil”, por exemplo, são cada vez mais utilizados em análises políticas e historiográficas, publicadas no país por autores comunistas, sociais democratas, cristãos progressistas e até mesmo liberais.

Gramsci conquistou um espaço próprio na vida intelectual brasileira, tornando-se uma força viva e um ponto obrigatório de referência, no complexo processo de renovação teórica e política que hoje envolve a esquerda brasileira (COUTINHO, 1989).

As teorias aqui relacionadas são fundamentais para explicar a realidade nacional que hoje tem de um lado o Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário), em constantes processos de disputas, e, de outro, vivencia sua correlação de forças com movimentos sociais, partidos políticos e sindicatos, entre tantas outras organizações.

A Teoria do Estado Ampliado, em Gramsci, leva-nos a compreender e ancorar nossas análises em torno da política pública de formação de professores, em disputa no Estado brasileiro, sobretudo, do Procampo, que surge na correlação de forças dos Movimentos Sociais com o Estado, por dentro das universidades públicas.

A disputa pela terra e pela produção de alimentos faz-nos compreender que as proposições apresentadas pelo Movimento por Uma Educação do Campo estão ancoradas em uma mesma base da luta contra a lógica hegemônica, na qual alimento e educação são tratados como mercadoria no modelo neoliberal. Nesse contexto, formar professores que possam atuar dentro das escolas do campo,

referenciados em uma epistemologia que se contraponha a esse modelo, é uma forma de resistência ao neoliberalismo. .

No Movimento da Educação do Campo, o debate da Formação de Educadores está subsidiado pelo debate da política pública de formação de professores, nacionalmente articulado. Freitas (1999) faz uma análise profícua no âmbito da Formação de Profissionais da Educação Básica que vai desde a política educacional até a Formação de Educadores, desde 1980.

Essa análise vem acompanhada do percurso histórico da luta dos educadores por uma formação de qualidade. As reformas foram impulsionadas pelas exigências do Banco Mundial e de organismos multilaterais. No entanto, houve um forte movimento de resistência organizada que acabou por ser sufocada ao longo dos anos.

Uma das críticas realizadas se dá no âmbito do currículo, da massificação da Educação Superior, do conhecimento fragmentado, pois, as legislações e a regulamentação da educação, via esse processo, vieram moldando o país ao tipo de formação que serve à “sociedade do conhecimento”, sem formação política e ideológica. Os professores são apenas reprodutores do modelo hegemônico que acumula, segrega e não emancipa as pessoas, mas, transforma-as em escravos de uma sociedade que consome o tempo e não contribui para emancipação dos sujeitos.

Essas análises nos ajudam a compreender que, atualmente, no Brasil, a Formação de Educadores é debatida no âmbito dos Movimentos Sociais, sindicais e de classe, sobretudo, pela Anafope – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação –, que reúne professores comprometidos com outro tipo de formação que não esteja ancorado no modelo hegemônico.

Na proposição por uma política pública que avance dentro da perspectiva da emancipação, Curado Silva (2012) defende uma política global de formação dos profissionais da educação centrada na valorização da formação inicial e continuada, capaz de oportunizar condições de trabalho, salário e carreira. Ela descreve o cenário da precarização da educação brasileira e as denúncias feitas pelo conselho de classe do qual faz parte. Aponta, ainda, a escassez de professor para a Educação Básica como um problema estrutural, produzido historicamente pela ausência do poder público.

Duarte (2013), em uma análise contundente, apresenta algumas crises que estão evidentes na atualidade da Formação de Educadores do Brasil: crise da perícia profissional; crise de confiança na capacidade da universidade em formar bons profissionais; crise do poder profissional ou da confiança do público em relação aos profissionais e, por fim, crise da ética profissional. Para ele, essas crises foram produzindo uma espécie de confirmação do tipo de conhecimento que os cursos de Formação de Professores vêm apontando. Esse pensador critica as teorias pedagógicas adotadas no País com base no “aprender a aprender” e seus fundamentos teóricos.

A imposição do modelo neoliberal no Brasil, com necessidade de rápida formação técnica e profissional, aponta um modelo de formação de professores que vem se consolidando na perspectiva da “sociedade do conhecimento”, denominado de **Epistemologia da Prática**⁷, com forte vinculação às competências e habilidades, hegemonicamente utilizadas na Educação Superior brasileira.

Em contraposição a esse modelo de formação de professores, a Educação do Campo propõe uma formação docente voltada ao desenvolvimento do ser humano. A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012).

A Educação do Campo é um conceito em construção. Para Caldart (2012), esse conceito não se desloca de sua gênese, que é a realidade específica dos trabalhadores do campo, e, portanto, desenvolve-se em um projeto de educação que não foi feito **para** o sujeito, mas **com** os sujeitos. Por esse motivo, temos a necessidade de pesquisas que deem conta de desvelar a realidade desse processo educativo.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo se reuniram em torno de um projeto de educação que possa enfrentar a lógica capitalista e formar professores capazes de desenvolver as várias dimensões de formação.

⁷ Defendida por Schön (1983) no livro *The Reflective Practitioner* como uma nova epistemologia da prática tomando como ponto de partida a competência e o talento.

Nessa perspectiva, a escola deve desenvolver com extrema competência o intelecto dos sujeitos que educa, mas não pode se furtar a trabalhar igualmente a formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus educandos (MOLINA, 2017, no prelo).

Essa formação se ancora na **Epistemologia da Práxis**, um conceito cunhado por Antônio Gramsci (1999) para se referir à dialética materialista de Marx, que nasce com o objetivo de superar o idealismo na medida em que agrega uma filosofia integral. Esse campo epistemológico busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento. Nessa questão, a perspectiva materialista histórica tem muito a contribuir para o campo pedagógico, principalmente no que tange à formação de professores, visto que sua fundamentação é rica em elementos críticos ao que se pensa da relação teoria e prática (CORDEIRO SILVA, 2015).

Pautando-nos pela contradição da ampliação na oferta de vagas no Brasil, pelo setor privado na Educação Superior, e na formação de professores voltada para atender a demandas de escolas que reproduzam o sistema capitalista, há um esvaziamento e sucateamento do setor público.

O sistema capitalista, por sua vez, é centrado no saber-fazer da sala de aula, por meio da melhoria da didática, com investimentos ao professor-reflexivo. E, por outro lado, a visão contra hegemônica, apresentada pela política pública de formação de professores na Educação do Campo apresenta uma formação integral voltada para a formação humana e não apenas para atender as demandas do mercado. Assim, a presente pesquisa se desenvolve com muitas inquietações e indagações, sobretudo, por tratarmos de uma política pública educacional pautada pela disputa de um território que historicamente é elitizado no Brasil: a Universidade Pública.

Dessa forma, considerando que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília fecha sua primeira década de funcionamento, com dezenas de egressos já formados, analisaremos a repercussão dessa formação com os sujeitos envolvidos no processo e pautaremos suas contribuições para a política pública de formação de professores. Para isso, levantamos a seguinte questão de pesquisa: **É possível identificar, nos discursos e na prática social dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB os**

princípios pedagógicos da Educação do Campo pautados pela formação docente, em uma perspectiva crítica emancipadora?

No intuito de elucidar essa questão, desafiemo-nos a conhecer o curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, desvelar aparência e essência na convivência com os estudantes, corpo administrativo e professores.

A escolha por esse curso se deu em virtude de ser um dos projetos pilotos dessa nova política pública de formação docente, o que nos permitiria a aproximação com os egressos do curso, oportunizando-nos conhecer elementos que possam dar contribuições à temática da Educação Superior do Campo.

O **objetivo geral** deste trabalho é **analisar, a partir do discurso e da prática social dos egressos, os princípios pedagógicos desenvolvidos no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília e suas contribuições para a Política Pública de Formação de Professores, pautando-se pela perspectiva crítica emancipadora**. Esse objetivo se desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar a Educação do Campo como um novo paradigma no cenário educacional brasileiro, pautado pelo debate da questão agrária, em contraposição à Educação Rural, modelo da reprodução capitalista para o Brasil.
- Investigar o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, no contexto da regulamentação do Procampo como política de formação de professores para o campo.
- Analisar os processos de produção de conhecimento, a prática discursiva e social desencadeada pelos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo e os elementos que contribuem para afirmar a prática pedagógica desses professores, no contexto da Epistemologia da Práxis.

A presente pesquisa se soma à produção do conhecimento realizada no âmbito na Linha Educação Ambiental e Educação do Campo (EAEC), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília. Essa linha representa um avanço dentro das pesquisas referentes às temáticas da Educação Superior e da Educação do Campo. Ela contribui tanto para acrescentar ao acúmulo teórico já existente quanto para a formação dos pesquisadores, pois necessitamos

ampliar o debate em torno das políticas públicas para a Educação do Campo, que tem sido, atualmente, objeto de pesquisa e disputa no Brasil.

O percurso metodológico trilhado para alcançar os objetivos da pesquisa na Pós-Graduação em Educação do Campo

Assim como o conceito de Educação do Campo não pode ser descolado da sua materialidade de origem (CALDART, 2008), a pesquisa em Educação do Campo deve estar vinculada à realidade dos sujeitos camponeses, à transformação do seu território e à superação do modelo capitalista, em suas várias dimensões.

Uma das primeiras dimensões a ser pautada na pesquisa em Educação do Campo é a sua intrínseca relação com o trabalho. Esse, por si só, é um elemento de profunda reflexão no âmbito da Educação do Campo e da pesquisa na pós-graduação em Educação, pois, implica a forma de vida dos sujeitos camponeses e sua relação com a terra e com sua forma de sobreviver e viver.

As teorias historicamente produzidas pelos sujeitos se contrapõem à lógica dedutiva e indutiva na perspectiva acadêmica, herdada das epistemologias tradicionais da ciência e não respondem ao processo de pesquisa que dê conta da análise do movimento da realidade brasileira, sobretudo, na área das ciências humanas e sociais, bem como não levam em consideração o movimento da realidade, sujeita a incongruências, contradições e conflitos. Isso se deve ao fato de essas teorias colocarem que a pesquisa pautada por hipóteses devem ser afirmadas e/ou refutadas.

Nas pesquisas no âmbito da Educação do Campo a realidade e o trabalho no sentido ontológico é essência, somando-se a eles a relação do homem com a natureza e com os outros homens. O fenômeno e a ação de conhecer exigem do pesquisador a explicitação de uma determinada ordem e coerência e nos coloca diante de um desafio ímpar.

Partindo dessa materialidade, adotamos o método da Dialética Materialista por entendermos que a ciência leva o pesquisador a se compreender como sujeito histórico e político que tem o potencial de interferir e transformar a sua própria realidade.

Diante disso, buscamos retomar os estudos de Karl Marx (1818-1883), com as contribuições de Friedrich Engels (1820-1895) no intuito de compreender o sistema econômico-político, a partir dos estudos produzidos por eles no século XIX, pois o referido sistema ainda é hegemônico e nos impõe profundas dificuldades de superação da realidade atual.

A própria constituição desse método foi resultado de um processo histórico que envolveu a trajetória e o comprometimento na ação de quem o criou. O percurso de Marx, em parceria com Engels, revela variações conceituais que influenciaram a forma de agir e pensar dos próprios autores. Eles viam na realidade novos elementos para a sistematização da sua teoria, resultado de influências e circunstâncias por eles vivenciadas. Esse método trata “de permanecer sempre no solo da história real; não de explicar a práxis a partir das ideias, mas de explicar as formas ideológicas a partir da práxis material” (MARX, 1991, p. 56).

Marx (1991) pauta a materialidade e a vida concreta para atingir a práxis. Nesse mesmo caminho, a formação humana está assentada na “análise do processo real, objetivo, como ele resulta das atividades dos indivíduos concretos” (TONET, 2012, p.81). Portanto, nossa compreensão da realidade, com base na materialidade concreta dos camponeses, é pelo trabalho em suas várias dimensões: manual, intelectual, assalariado ou como princípio educativo.

Analisar a repercussão de um curso de formação de professor, posicionado teoricamente pela dialética materialista, requer uma epistemologia de pesquisa e uma abordagem que possam responder ao movimento da realidade, apontando as relações sociais, econômicas e políticas.

Encontramos no Materialismo Histórico-Dialético vários elementos desafiadores. Essa epistemologia aponta elementos do método (contradição, práxis, mediação e totalidade), que, segundo Masson (2014), são categorias as quais não podem deixar de ser analisadas no conjunto da pesquisa; ao contrário podemos recair em um processo de investigação idealizado, sobretudo quando se investigam políticas educativas a partir da teoria marxista.

Na contemporaneidade, é possível constatar que há nos países latino-americanos a existência de vários movimentos que buscam, por meio da educação e da pesquisa social, um instrumento de luta que contribua com a emancipação das pessoas. Concordamos que “é preciso que a competência técnica esteja

fundamentada num compromisso político, porque a competência depende de um ponto de vista de classe” (GADOTTI, 1995, p.14).

No Brasil, há um ideário muito forte em torno da neutralidade do ensino, da ciência e das pesquisas acadêmicas. Apoiamo-nos nas forças antagônicas a esse pensamento para defendermos que a pesquisa social deve estar a serviço da transformação da realidade. Tradicionalmente, a pesquisa social compreendia os grupos sociais formados por oprimidos, dominados, excluídos, como simples objetos de estudo.

Nessa perspectiva, esses sujeitos estavam à mercê da interpretação dos pesquisadores. Predominava-se o ponto de vista dos detentores do saber, excluindo a percepção e a vivência da população pesquisada. É comum ver no resultado dessas pesquisas que “os grupos observados não têm nenhum poder sobre uma pesquisa que é feita sobre eles e nunca com eles. As ciências sociais transformam-se, assim, em meros instrumentos de controle social” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1990, p.17).

Dessa forma, nossa pesquisa foi organizada em torno da geração de dados, a partir de informações dos próprios sujeitos envolvidos. A análise, a quantificação e as ações decorrentes do conhecimento adquirido na pesquisa foram determinadas pelo coletivo envolvido no projeto, composto por mim, na condição de pesquisadora, pela professora-orientadora e pelos egressos do curso, que participaram de várias etapas desse projeto.

Nossa intenção, ao adotar a epistemologia do Materialismo Histórico-Dialético, foi nos aproximarmos de uma relação imbricada na realidade da Educação do Campo. Isso nos permitiu viver e aprender no conjunto das experiências que estão presentes no Movimento da Educação do Campo, em busca da transformação da realidade e da compreensão sobre a perspectiva materialista-dialética, pois, essa perspectiva requer a questão da postura do pesquisador que, “nesse sentido, antecede ao método” (FRIGOTTO, 2001, p. 77).

Segundo a nossa compressão, a realidade precária da educação brasileira, na formação de professores para as áreas rurais do País é resultado da subordinação de nossa nação nos vários momentos históricos ao colonialismo europeu, ao imperialismo norte-americano e, sobretudo, ao sistema capitalista. Esse

último engendra na sociedade brasileira diferenças de classe, de raça, de gênero, negando uma formação humana incapaz de superar essas formas de opressão.

Buscamos analisar esse movimento da realidade a partir de várias mediações daquilo que é real, ou seja, que está em constante movimento, sobretudo, no que se refere à Formação de Professores para o campo e às produções teóricas relacionadas a essa política pública. Isso resulta na própria compreensão de ir além das aparências e buscar na essência dos fenômenos investigados as conexões dialéticas entre o *universal*, o *particular* e o *singular*, e principalmente, dar voz aos egressos do curso, aos seus discursos, às suas práticas e às suas produções acadêmicas.

Adotar o Materialismo Histórico-Dialético como epistemologia de pesquisa não é simples; implica a busca pelo afastamento do dogmatismo e do ecletismo, conforme sugere Masson (2007). Para isso, tivemos que nos afastar da criação de um conjunto de regras pré-determinadas para nos aprofundarmos na teoria social na qual o método foi construído. Assim, a imersão na realidade requer a ampliação das formas de conhecer, analisar, criticar e conceber formulações teóricas que nos ajudem a transformar a realidade.

Da mesma forma, nossa análise em torno da formação dos professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo foi pautada em compreender esse fenômeno pela síntese das múltiplas determinações presentes naquela realidade. Isso nos apresentou desafios hercúleos, sobretudo quando se entende que existem forças antagônicas, dentro das mesmas realidades, tanto na vida dos egressos do curso, na Universidade de Brasília, junto ao coletivo de educadores envolvidos, quanto no mundo do trabalho no qual os egressos estão inseridos.

A Educação do Campo aponta as pesquisas e os estudos a partir do modo de ser e de viver dos camponeses. Esse é o principal motivo pelo qual consideramos que o Materialismo Histórico-Dialético é a epistemologia para o estudo dessa realidade, pois, a produção da vida é a sua relação com o trabalho, a terra, a água, a natureza e a transformação dela para sua sobrevivência.

Então, é necessário considerar que tomar a história na sua materialidade, a partir da perspectiva da dialética, implica a compreensão da contradição como força motriz do movimento. A dialética pode ser entendida como as leis gerais do

movimento do mundo e do desenvolvimento humano. A negação é uma categoria constituinte da dialética, e não o fim.

Compreendemos que a pesquisa realizada com egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo é um fio condutor de diálogo, mas não podemos tomá-la como uma verdade absoluta, sob pena de interrompermos esse movimento e o fio que originalmente é parte da dialética, presente na ciência desde a Grécia Antiga, que nasceu incorporando, por meio do diálogo, as razões do outro (KONDER, 1990).

Estudamos o Movimento por uma Educação do Campo, materializado nas políticas de formação de professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, que nasce enraizado nos preceitos marxistas da Educação do Campo. Sua ação primordial é a luta pela mudança nas formas de produção da sociedade brasileira. Esse Movimento se inicia, portanto, com as raízes na transformação estrutural da própria forma de existência dos sujeitos camponeses.

Nessa perspectiva, a consciência do pesquisador, seu olhar sobre a realidade e sua imersão no mundo material não poderão ser somente a transposição do ideal, daquilo que está no plano das ideias, mas a análise das várias relações que o objeto de pesquisa vai apresentando. Esta tese sobre a Formação de Professores, no âmbito da Política Pública da Educação Superior do Campo, foi realizada dentro da perspectiva marxista, definindo o objeto de pesquisa como um elemento material presente no sistema capitalista que busca meios de superação dessa realidade e que, portanto, não pode ser neutro. Do mesmo modo, não é possível haver neutralidade por parte do pesquisador.

A Pesquisa exploratória e o estado da arte

Com o objetivo de analisar a produção do conhecimento referente ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília, verificamos que as pesquisas sobre esse curso superam o interesse da área da educação. As produções acadêmicas estão se dando em pelo menos 04 (quatro) Programas de Pós-Graduação, de diferentes áreas do conhecimento, entre os quais se destaca: Programa de Pós-Graduação em Educação; Programa de Pós-Graduação em

Ensino de Ciências; Programa de Pós-Graduação em Linguística; Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Constituindo-se, portanto, em uma visão interdisciplinar que versa sobre diversas temáticas, como: Formação de Educadores; Trabalho Coletivo; Comunicação, Tecnologias e produção de vídeos; Organização do Trabalho Pedagógico; Educação Inclusiva; Letramento; Sociolinguística Prática Educativa; Princípio e Matrizes Formativas da Educação do Campo.

O presente levantamento revelou que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo vem sendo objeto de pesquisa desde que foi implantado na Universidade de Brasília. Essas pesquisas têm nutrido a produção intelectual relacionada à Educação do Campo no que se refere às análises, desafios e potencialidades da oferta desse curso (MOLINA, 2015).

Na tentativa de visualizar a produção nacional, no primeiro ano da nossa pesquisa, analisamos as dissertações e teses lançadas no Banco de dissertações e teses da Capes⁸ com o tema Licenciatura em Educação do Campo. Após filtragem, encontramos 06 (seis) teses e 07 (sete) dissertações, produzidas nacionalmente até o ano de 2015, as quais seriam fundamentais para a nossa análise.

É importante destacar que essas produções estão crescendo a cada ano, sobretudo após implementação dos 42 (quarenta e dois) cursos no Brasil. Porém, para efeito dos nossos estudos tornou-se fundamental conhecer até aquele ano que iniciáramos a pesquisa e inserção na LEdoC – UnB.

Quadro 01: Teses sobre as Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil

(continua)

TESES	ANO	UNIVERSIDADE
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
CARVALHO, Marise Souza. Realidade da Educação do Campo e os desafios para a Formação de professores da Educação Básica na perspectiva dos Movimentos Sociais.	2011	UFBA
MEDEIROS, Maria Osanette de. Novos olhares, Novos Significados: A Formação de Educadores do Campo	2012	UnB

Fonte: Banco de Teses e Dissertações Capes (Elaboração da autora)

⁸ <http://bancodeteses.capes.gov.br>, acesso em 05 de novembro de 2015

Quadro 01: Teses sobre as Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil

(conclusão)

TESES	ANO	UNIVERSIDADE
SANTOS, Claudio Eduardo Felix dos. Relativismo e Escolanovismo na Formação do Educador: Uma Análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo	2011	UFBA
SILVA, Vicente de P. Borges. Da Formação de valores cooperativos as transformações nas práticas educativas: Um Estudo de Caso de Educandos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, no Assentamento Itaúna.	2012	UnB
FERREIRA, Maria Jucilene Lima. Docência na escola do campo e Formação de Educadores: qual o lugar do trabalho coletivo? Tese de Doutorado. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 2015.	2015	UnB

Fonte: Banco de Teses e Dissertações Capes (Elaboração da autora)

Observamos que duas das primeiras universidades (UnB e UFBA) que implantaram o projeto piloto das Licenciaturas em Educação do Campo também são as que apresentam maior produção acadêmica sobre essa temática.

Dessas produções, uma tese chama atenção exatamente pela crítica que lança ao curso. Santos (2011), ao analisar os quatro projetos pilotos, relacionou os cursos de Licenciatura em Educação do Campo alinhados ao escolanovismo e ao relativismo, tomando como base as diretrizes da pedagogia histórico-crítica para a análise.

Reconheço que nas proposições da Licenciatura em Educação do Campo há uma verdadeira intenção em superar as formas alienadas de formação humana e de professores. Também há muitas tentativas de construção de métodos interdisciplinares na organização curricular, que são expressões das legítimas tentativas de superação da cisão teoria e prática, bem como de se fazer operar e compreender a produção do conhecimento numa perspectiva de inter-relação entre as disciplinas. Todavia, os fundamentos epistemológicos e pedagógicos que dão base as proposições de Licenciatura em Educação do Campo, especialmente a formação para a docência multidisciplinar por área do conhecimento, acompanham a tendência interdisciplinar escolanovista o que faz dessa experiência uma continuidade com as perspectivas majoritárias de formação de professores focadas no “aprender a aprender”, e não uma ruptura com as mesmas. (SANTOS, 2011, p.243).

Essa tese apresenta elementos interessantes, que devem ser analisados com rigorosidade pelos sujeitos que estão desenvolvendo os cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Entretanto, é necessário descartar que é uma pesquisa

construída tendo como base somente os Projetos Pedagógicos dos cursos. Ao mesmo tempo em que as críticas nos inquietaram, apresentaram subsídios para as nossas análises.

A partir da leitura dos resumos, percebemos que as pesquisas defendidas apresentaram avanços, possibilidades e contradições para a consolidação do direito à educação e para a política pública em Educação do Campo. Três teses foram instigadoras para buscarmos elementos para a análise da política pública de Formação de Educadores do Campo, as quais se tornaram referência para nossa pesquisa.

A primeira pesquisa sobre a qual nos debruçamos foi a de Medeiros (2012). Para ela, a formação do educador do campo, vinculada aos princípios da Educação do Campo, poderá contribuir na superação dos limites e na emergência das possibilidades de uma práxis pedagógica transformadora.

A segunda tese foi a de Barbosa (2012) que analisou parte do pressuposto de que o Curso da LEdoC-UnB poderia atuar de modo contra hegemônico para formar os intelectuais da classe trabalhadora do campo. A autora faz isso ao estabelecer estratégias analisadas como resistências, quando o curso se mantém no paradigma dominante, ou como rupturas, quando orientadas pelos princípios e matrizes da Educação do Campo.

Se posicionando como tensão no paradigma dominante e criando fissuras, contribuindo para a transição paradigmática. Para a autora, rupturas e resistências são elementos contraditórios que apontam os desafios para que o Curso crie uma possibilidade de educação para além do capital, fundado em novos princípios, lógicas, valores e sentidos.

O terceiro trabalho é de autoria de Ferreira (2015). Essa tese é bastante instigadora em relação à Escola do Campo e à Formação de educadores. A autora apresenta elementos fundamentais para analisarmos a atuação e contribuição dos egressos, pois a referida pesquisa se deu com sujeitos em formação. Ferreira defendeu que:

(1) os pressupostos teórico-metodológicos na formação de Educadores do Campo serão apreendidos, mais efetivamente, se desenvolvidos a partir de um trabalho coletivo, de perspectiva interdisciplinar, durante todo o curso de Licenciatura, tanto no Tempo Escola como no Tempo Comunidade, entre educadores em formação

e professores-formadores; e (2) o trabalho coletivo entre escola (gestão), docentes, discentes e universidade (professores formadores), ancorado ao movimento da práxis criadora, favorece a qualidade dos processos formativos da escola e da universidade, bem como a formação emancipatória dos sujeitos (FERREIRA, 2015, p. 213).

Se o trabalho coletivo é a força motriz da política de formação de educadores do campo, faz-se necessário verificar como os egressos do curso têm enfrentado o trabalho nas frentes de formação apresentadas pela Licenciatura em Educação do Campo.

Destacamos no âmbito da produção nacional 07(sete) dissertações que trouxeram como tema as Licenciaturas em Educação do campo, sendo 05(cinco) delas discutindo a formação de professores, 01(uma) a alternância e 01 (uma) as questões de sala de aula. Essa produção também nos apontou a concentração de produção na região sudeste, com ênfase para a UFMG, que também é uma das universidades piloto na implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Quadro 02 - Dissertações sobre as Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil

Nome e tema	Ano	Universidade
ALCANTARA, Wiria C. Livolis de. Educação em Movimento: possibilidades, limites e Tensionamentos para a implementação de uma pedagogia contra-hegemônica.	2011	Fiocruz
CORREA, 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
CORREIA, Rosemeire Aparecida Cardoso. Quem forma o professor para a Escola do Campo? As Trajetórias da Formação e constituição da Identidade docente de Licenciandas em memoriais de Formação.	2012	UFMT
COSTA, Eliane Miranda. Formação do educador do Campo: um estudo a partir do Procampo	2012	UEPA
COUBE, Renata Jardim. A Formação humana na contemporaneidade: A dimensão estética do processo político na Licenciatura em Educação do Campo.	2012	UFRRJ
PIO, Jucelia Marize. Apropriação da escrita no curso de Formação de Professores de Ciência para a Educação no Campo	2011	UFMG
SANTOS, Silvanete Pereira Dos. A Concepção de Alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília.	2012	UnB

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da Capes

Ao analisarmos o levantamento verificamos que dificilmente encontraríamos estudo com os egressos desse curso considerando o recente processo de implantação, o que nos auxiliou a seguir com a presente pesquisa e as possíveis inovações que poderia apresentar à Política Pública de Formação de Professores para o Campo.

Outra fonte importante para o estado da arte foi o resultado do levantamento realizado pelo próprio Movimento da Educação do Campo, que, anualmente, promove encontros para o debate da regulamentação dessa política pública. Nos Anais do **IV Encontro Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo** foi registrado que, até o ano de 2014, existiam 06 (seis) teses e 21 (vinte e uma) dissertações sobre as Licenciaturas.

As teses coincidem com as já investigadas, porém a quantidade de dissertações foi triplicada quando comparadas à quantidade que encontramos no banco de dissertações e teses da Capes (BDTC), aos quais não retomamos ao trabalho de análises. Porém, o levantamento realizado para nossa pesquisa revelou que a Universidade de Brasília foi responsável, até então, pela produção de 83% das teses e 47% das dissertações sobre os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo. Esses dados reforçam o que já apresentamos anteriormente sobre o curso da UnB ser referência para a expansão e implantação das 42 (quarenta e duas) LEdoC's, sobretudo, porque essa expansão tem acontecido por meio de universidades e institutos federais que, em alguns casos, não tinham histórico de formação de professores do campo.

O estado da arte apontou que a produção acadêmica sobre os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, apesar de ser recente, está se dando por meio da análise da própria realidade do sujeito envolvido, versando sobre temas como: Movimentos Sociais, contra hegemonia, agroecologia, alternância, formação política, organicidade, gênero, prática educativa e letramento.

Com base nesse levantamento, vimos que as pesquisas não envolveram, até então, os egressos dos cursos, no sentido de focar a formação inicial e continuada desses profissionais. Dessa constatação tomamos a decisão de aprofundar os estudos para contribuir com essa análise na política de formação de professores no Brasil, uma vez que essa política pública completa, em 2017, 10 (dez) anos de regulamentação na Educação Superior brasileira.

O planejamento e o desenvolvimento da pesquisa

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 1996, p. 211-212).

Marx (1996) nos ajuda a compreender que tanto o trabalho manual quanto o intelectual advém de um processo anterior, que é o pensamento, o planejamento, ou seja, sua elaboração teórica. Nossa intenção com a construção desse projeto de pesquisa é exatamente esta: anteceder-nos, elaborar, planejar sobre a ação da pesquisa científica e acadêmica, no contexto do doutorado em Educação, na Universidade de Brasília.

Consideramos que nossa trajetória acadêmica e profissional (retomada no memorial⁹ de seleção para o doutorado) e a vivência em momentos ímpares no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UnB. Participando da primeira turma de Materialismo Histórico-Dialético da Faculdade de Educação, tanto como estudante como também no exercício da monitoria foram fundamentais para essa escolha.

Com base nos estudos sobre o método, buscamos desenvolver a presente pesquisa na perspectiva de contribuir e trocar experiências com os egressos da LEdoC, no sentido de dialogar e buscar a superação das dificuldades relacionadas à formação permanente dos professores e ao trabalho docente.

A inquietação no uso do Materialismo Histórico-Dialético e o desafio de realizar uma pesquisa com egressos de um curso que formou professores para as escolas das áreas rurais, em Alternância, apontou-nos, desde o início, a dificuldade que tínhamos em estabelecer relações de aproximação com os sujeitos da pesquisa.

O primeiro passo foi nossa inserção no Curso de Licenciatura em Educação do Campo como pesquisadora, mas também desenvolvendo trabalho como

⁹ Memorial de seleção ao Programa de Pós Graduação da Universidade de Brasília no qual realizamos um resgate de nossa relação com o magistério, no meu caso iniciado em 1995 com o curso de magistério.

professora visitante voluntária junto ao coletivo de educadores do curso, na UnB-Planaltina.

Buscamos na práxis a principal ferramenta de pesquisa para nossa investigação junto aos egressos do curso. Sabíamos que a pesquisa apresentaria dificuldades de logística, pois, depois de formados, os egressos não são encontrados com tanta facilidade. Buscamos, assim, utilizar ferramentas das tecnologias comunicacionais para realizar um movimento de aproximação com esses sujeitos. Essa ação nos permitiu uma convivência enriquecedora no processo da pesquisa.

Nossa *primeira* ação foi a oferta de um curso de Metodologia do Trabalho Científico para os egressos da Licenciatura em Educação do Campo que estavam em busca de acesso ao curso de pós-graduação *stricto sensu* na UnB, com o objetivo de auxiliá-los na elaboração de projetos de pesquisa. De modo semelhante ao trabalho desenvolvido no Programa de extensão Pós-Populares¹⁰, projeto voltado à preparação dos partícipes para ingressar no mestrado acadêmico.

Dessa ação resultou o ingresso de 03 (três) egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Programa de Pós-Graduação em Educação (Elizana Monteiro dos Santos, Pedro Henrique Xavier e Simone Barbosa). Acompanhamos esses sujeitos durante 02 (dois) anos de estudo e pesquisa tanto na condição de monitores, na disciplina de Fundamentos da Educação do Campo, quanto nos trabalhos conjuntos das Atividades Programadas. As suas dissertações, falas e práticas são referências desta tese.

Com esses estudantes, organizamos um grupo de estudo sobre a técnica Pesquisa participante. Ao final dos estudos do grupo, decidimos tomar como referência para a pesquisa a abordagem feita por Michael Thiollent, tomando-o como fundamento para nossas pesquisas.

A *segunda* inserção se deu como pesquisadora junto ao coletivo em formação da primeira turma de Especialização em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar na área de Ciências da Natureza e Matemática, ofertada pela

¹⁰ O Projeto pós-populares é um espaço formativo de aprendizagem/ensino/pesquisa/extensão, coordenado pelo prof. Dr. Erlando Rêses. Esse projeto tem como objetivo democratizar o acesso à universidade pública, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, em especial na UnB, para professores, estudantes e agentes da comunidade por meio da formulação de pré-projetos de pesquisa individuais e com perspectiva de intervenção social. As reuniões acontecem no prédio da UnB no centro de Ceilândia, mensalmente, e com duração de 03 horas.

Universidade de Brasília (UnB) em parceria com a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O curso foi realizado no campus UnB de Planaltina e teve início em junho de 2014. O coletivo desses professores vivenciou dois anos de formação com base na Abordagem Temática Freiriana, sendo assessorados pelos professores Demétrio Delizoicov, Marta Pernambuco e Antônio Gouveia, professores de referência na construção temática Freiriana no Brasil.

Nesse curso estavam matriculados 10 (dez) egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB (Lucineide Brasileiro, Valdoison Miranda, Lexandro Moura, Vanderleia Santos Rosa, Wátilla Santos, Henrique Manico, Angélica Souza, Jaci Silva, Elizana Santos e Vítor Santos). Junto a esses estudantes, realizamos a **pesquisa participante**, durante todas as etapas do Tempo Universidade do curso, realizadas no período de 2014 a 2016.

A *terceira* ação foi a criação de uma página na rede social *facebook*, com o nome Egressos da Licenciatura em Educação do Campo na UnB, com objetivo de disponibilizar um questionário para fins de levantamento estatístico sobre o perfil dos egressos. De 27 de março a 03 de maio 2015 a página reuniu 156 pessoas.

Imagem 01: Print da tela da página de egressos na rede social, em 2015



Fonte: Rede social Facebook, 2015

Essa ferramenta, ao mesmo tempo em que nos possibilitou um alcance muito grande dos egressos, apresentou-se muito limitada, uma vez que ela funciona apenas como uma máscara. Para qualquer outra movimentação, como contato com

as pessoas, por exemplo, é necessário estabelecer uma relação financeira para “impulsionamento” de publicações. Além disso, a página não permite o contato direto e o envio de mensagens.

Essa limitação nos levou a investir nos contatos via e-mail para encaminhamento do formulário, com base nos documentos disponíveis na secretaria da Licenciatura em Educação do Campo. A página não foi completamente abandonada, pois percebemos que os egressos conectados por essa rede social desejavam manter contato e/ou algum vínculo com a Universidade de Brasília, ainda que para recebimento de notícias e avisos. Percebemos que aquela ferramenta poderia ser um canal de comunicação que a universidade necessitava manter com os egressos do curso.

A *quarta* ação de aproximação que realizamos foi a solicitação de inserção via rede social *WhatsApp* no Grupo de Egressos, criado pelos próprios estudantes, que aceitaram nossa inserção como pesquisadora.

O grupo, criado em 23/07/2015, pelos egressos da Licenciatura em Educação do Campo, foi denominado de “Dandara” (nome também dado a uma das turmas da Licenciatura em Educação do Campo), em homenagem à companheira de Zumbi dos Palmares. Por meio desse contato, acompanhamos várias movimentações dos egressos do curso e encaminhamos formulários em busca de realizar um perfil deles.

Técnicas e Análises da Pesquisa

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, formou 174 estudantes até o momento em que fechamos as análises da pesquisa. A primeira turma, conforme indicam Molina e Sá (2011), foi realizada em parceria com o Instituto Josué de Castro (Itterra). Esses egressos, em sua maioria, são dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul, o que dificultaria uma pesquisa de campo.

As quatro ações descritas anteriormente nos permitiram dividir a pesquisa em duas fases: a primeira para tratamentos dos dados quanti-qualitativos e a segunda para análise dos memoriais, TCC, monografias, teses e entrevistas.

A primeira fase **quanti-qualitativa** se deu por meio de um formulário *on-line* (*Survey*), com questões fechadas e abertas, para nos auxiliar na busca por elementos que nos dessem subsídios para conhecer o perfil dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília.

A segunda fase, em se tratando de pesquisa nas ciências sociais, (CHIZZOTTI, 2005, p.78), buscamos realizar a pesquisa participante. Entendemos que o objeto e os sujeitos da pesquisa “não são inertes ou neutros”. Por esse motivo, os dados gerados nesse processo de estudo são resultado da convivência durante 02 (dois) anos com egressos do curso que estavam em formação continuada na pós-graduação da Universidade de Brasília. Assim organizamos as análises em torno de três grupos.

Quadro 03: Quantidade de egressos envolvidos na pesquisa

GRUPO	QUANTIDADE	VINCULAÇÃO	TÉCNICA DE PESQUISA
I	36	Pesquisa Survey	Tratamentos estatísticos
II	13	Matriculados na pós-graduação <i>latu senso</i>	Pesquisa participante
III	03	Matriculados na pós-graduação <i>stricto senso</i>	Pesquisa Participante

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Nessa pesquisa conseguimos alcançar o total de 52 egressos, ou seja, 36,87% do total de egressos formados, excluindo a primeira turma, um quantitativo que consideramos bom dada a dificuldade de acesso a esses sujeitos após formados em virtude das dificuldades de locomoção para seus territórios conforme demonstramos nos mapas das localidades dos egressos pesquisados.

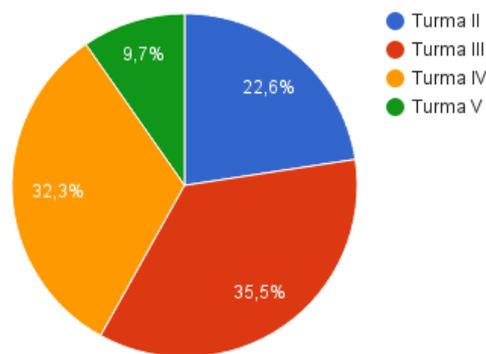
Adotamos para a primeira etapa da pesquisa o método *survey* (APÊNDICE 01) com objetivou de realizar um levantamento de uma amostra do tipo descritiva, com corte transversal, ou seja, analisando variáveis apenas desse momento histórico e com apenas um instrumento – o questionário (FREITAS et al., 2000).

O método nos auxiliou consideravelmente sobre alguns questionamentos iniciais, apontados por nós nas problematizações desse projeto, sobretudo quanto ao perfil e à inserção desses egressos nas escolas do campo e na formação por área de conhecimento. Conseguimos alcançar 36 (trinta e seis egressos) do curso de Licenciatura em Educação do Campo, sendo que mais à frente, descreveremos os dados gerados.

Essa pesquisa se deu como primeira fase da pesquisa, ficando disponível para geração de dados durante 09 (nove) meses (abril/2015 a março/2016). Esse instrumento nos possibilitou visualizar, além do perfil, 05(cinco) dimensões da formação e atuação dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: território; perfil sócio-econômico-social; inserção no mundo do trabalho; militância e prática pedagógica docente.

Nessa primeira fase da pesquisa, detectamos que teríamos um quantitativo de 50% de egressos do curso de várias turmas e territórios. Ratificamos que mesmo nas redes sociais tivemos dificuldade de aproximação e acesso à primeira turma do curso. Diante dessas dificuldades, optamos por excluir a primeira turma da nossa pesquisa.

Gráfico 02: Egressos por turma na primeira fase da pesquisa



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

No gráfico 02 demonstramos que a maioria dos egressos que encontramos era das turmas III e IV, ou seja, formados nos anos 2013 e 2014. Em virtude de buscarmos a repercussão da formação dos egressos e sua inserção nas escolas do campo, consideramos o período de 02(dois) anos um tempo razoável para a inserção deles no mundo do trabalho.

Dessa forma, optamos por fechar nossas análises qualitativas com estudantes das turmas II e III, formados nos anos de 2013 e 2014, o que coincidiu também em encontrar 16 (dezesesseis) egressos cursando a pós-graduação da Universidade de Brasília tanto em *lato* como em *stricto sensu*. Em nossa primeira

Roda de Conversa, solicitamos a autorização dos egressos que iriam realizar a pesquisa no âmbito do mestrado (ANEXO 01) para o uso das imagens e voz.

Como nos referimos nesta seção, esses sujeitos não representam somente um percentual de estudantes formados; seria impossível nos deter em quantidades, pois, são estudantes que pertencem à repercussão da formação de professores em vários estados e diferentes realidades da região do Centro-Oeste (Goiás, Distrito Federal, Mato Grosso).

Coube-nos ser uma voz que organiza um trabalho coletivo (FERREIRA, 2015) desenvolvido por muitas mãos, com intuito de analisar a Formação Inicial, porém o fato de encontrarmos os egressos cursando a pós-graduação nos auxiliou a dar a voz a esses sujeitos. A realidade a ser pesquisada nos impôs um desafio maior em analisar também a formação continuada realizadas pelos egressos da LEdoC na Universidade de Brasília.

Ao decidirmos operar com o Materialismo Histórico Dialético, atentamo-nos à orientação de Paulo Netto (2012) sobre não ser possível abrir mão dos mais variados instrumentos e técnicas de pesquisa, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, como recolha de dados, quantificação etc. Esses instrumentos e técnicas são meios pelos quais nos valem para nos apoderarmos da matéria. Eles não são, de forma alguma, o próprio método.

As técnicas relacionadas aqui não aconteceram em momentos estanques, com datas e prazos fechados, de forma linear. Ao contrário, foram realizadas durante os 04 (quatro) anos de estudos do doutorado em Educação, planejadas em um cronograma que pudéssemos conciliar com as disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação e com os tempos determinados para qualificação e defesa da tese. Dessa forma, elas estão relacionadas abaixo, como uma forma de organizar a exposição dessa pesquisa.

A **pesquisa bibliográfica** vem acontecendo desde 2010, quando iniciamos como pesquisadora em formação, ainda no mestrado em Educação na Rede Universitas/Br, no sub 5¹¹ – Eixo que debate “Acesso e permanência na Educação Superior”, quando realizávamos o levantamento de produções acadêmicas

¹¹ A pesquisa na Rede Universitas/Br é realizada por sub grupos, sendo que o sub 5, grupo que pertencia antes ao Sub 7 – Educação Superior do Campo, pesquisa **Acesso e Permanência** na Educação Superior.. Mais informações sobre a produção do grupo podem ser acessadas em <<http://www.obeduc.uerj.br/>>.

referentes ao acesso e permanência na Educação Superior e o acesso das populações do campo à Universidade Pública.

Desde então, auxiliamos na organização de bancos de dados com as referências sobre acesso e permanência em fichas, com nomes das obras, autores e resumos, constituindo um banco de informações bibliográficas fundamental para as pesquisas em educação. O referido levantamento foi ímpar na constituição da base empírica para as pesquisas que vimos realizando tanto no mestrado como no doutorado em educação.

As disciplinas cursadas no doutorado em educação, na Universidade de Brasília, foram fundamentais para ampliar a pesquisa bibliográfica: Epistemologia, Pensamento Pedagógico, Formação Docente, Fundamentos da Educação do Campo e Materialismo Histórico-Dialético, pois, ofertaram um vasto acervo bibliográfico, sendo que parte significativa é referência desta tese.

A **Pesquisa e análise documental** foram realizadas durante os 04 (quatro) anos de estudo para compreensão do objeto pesquisado. Tomamos como referência Bravo (1991), que nos auxiliou a realizar análise de documentos com base em uma construção social e histórica.

Vários documentos que analisamos não podem ser compreendidos somente pelo que está descrito, como forma de comprovar o ato administrativo e/ou político do momento que se insere. São documentos que foram produzidos e são atualizados conforme a necessidade e a demanda da política pública.

Dessa forma, concordamos e nos orientamos por Lima (2008), que nos ajuda a compreender que nem sempre aquilo que está descrito no plano das orientações, ou seja, nos documentos formais, nas leis, nos decretos, nos projetos, é implantado na ação organizada ou na prática, mas é fruto do momento histórico e político. Para isso, relacionamos os principais documentos analisados, até o presente, com base nesse olhar crítico:

- Plano Diretor do Aparelho da Reforma do Estado - 1995;
- Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010;
- Editais Procampo 2005, 2008, 2012.
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional UnB;
- Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em Educação do Campo (UnB) versão 2009;

- Projeto do Curso de Especialização em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar na Ciência da Natureza e Matemática;
- Trabalho de Conclusão de Curso dos egressos da LEdoC envolvidos na pesquisa;
- Memorial dos egressos da LEdoC para o Curso de Especialização em Educação do Campo;
- Monografias do curso da Especialização em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar na Ciência da Natureza e Matemática;
- Dissertação dos egressos Xavier (2016) e Santos (2016).

Ao entrar em contato com os egressos, procuramos desenvolver a **Observação e Pesquisa Participante** (BRANDÃO, 1987), inserindo-nos nos grupos das redes sociais, nas etapas de tempo-escola da especialização, acompanhando a formação dos egressos que estão no mestrado em educação, com objetivo de nos aproximarmos desses sujeitos e dialogar com eles.

Nesse contexto, sempre me apresentava como pesquisadora, mas procurando conviver com esses sujeitos na medida necessária para que pudéssemos estranhar e admirar suas ações, atitudes, falas e escrita. Nosso objetivo era observar, interagir e aprofundar conhecimentos e informações sobre a formação continuada de professores que vinha sendo vivenciada pelos egressos da LEdoC na Universidade de Brasília.

As escolhas realizadas no âmbito da prática pedagógica como monitoria e participação ativa no curso de Licenciatura em Educação do Campo, como também nas atividades da Linha de Pesquisa, nos permitiram participar da vida acadêmica dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e nas atividades do grupo de pesquisa e de co-orientação de seus trabalhos acadêmicos.

As **entrevistas semiestruturadas** (APÊNDICE 02) foram realizadas no período de julho a dezembro de 2016. Optamos por dialogar com um quantitativo de 06 (seis) egressos, sendo (02) dois de cada estado do Centro-Oeste que compunha o total:

- 02 (duas) do Estado de Mato Grosso;
- 02 (duas) de Brasília – Distrito Federal;

- 02 (dois) de Goiás, que concluíram a formação na pós-graduação (*lato e stricto sensu*).

Consideramos que a experiência realizada por esses egressos repercute na formação realizada no curso de Licenciatura em Educação do Campo tanto inicial quanto na formação continuada.

Durante o período de inserção na especialização realizamos **Rodas de Conversas e Seminários de Estudo**. Muitos momentos da pesquisa aconteceram no período de formação tanto na especialização como também no âmbito do trabalho na Linha Educação Ambiental e Educação do Campo, em cujas atividades procurávamos gravar, buscando elementos que dessem suporte às nossas análises.

A geração de dados dessa pesquisa culminou em uma diversidade de material (áudio, escrito, livros, artigos, dissertações e teses e anotações de diários de campo) que não conseguimos utilizar toda para esse momento de análise, no entanto, constitui um banco de análises para continuarmos os estudos.

Com base na diversidade de técnicas utilizadas seria impossível ao longo da pesquisa tomar um único direcionamento na análise do material. Por esse motivo lançamos mão tanto da **Análise de Conteúdo (AC)** como também da **Análise de Discurso Crítica (ADC)**.

A **análise de conteúdo** se deu quando o material se constituiu a partir das falas, entrevistas, e produção acadêmica, documentos que expressavam um significado e um sentido atribuído pelos egressos da LEdoC.

Isso culminou com a categorização dos interesses de pesquisa, elaborados a partir da nossa intencionalidade e constituído a partir do que observamos no levantamento preliminar realizado na primeira etapa quanti-qualitativa da pesquisa (FRANCO, 2012).

Cabe-nos ressaltar que essa análise não se prendeu à quantidade de entrevistados, nem tampouco de palavras pronunciadas e repetidas nas diferentes fontes de investigação. Ao contrário, pautamo-nos de categorias explícitas, valendo-se no nosso referencial teórico para classificar “categorias” que nos possibilitou operar com a *dialética* e a *práxis* como mediação entre o Método de Investigação e o Método de Exposição.

Já a **Análise de Discurso Crítica (ADC)**, “objetiva oferecer um “modo” ou uma perspectiva diferente de teorização, análise e aplicação ao longo de todos os

campos” (VAN DIJK, 2015, p.114), pois se concentra, principalmente, em problemas sociais e nas questões políticas, não visa descrever estruturas discursivas, mas pauta-se por uma análise multidisciplinar, pois não possui um enquadramento teórico único. Foi adotada para análise da realidade brasileira.

Adotamos alguns elementos da Análise de Discurso Crítica por compreendermos que o *Discurso de Poder* no Brasil, está intimamente integrado a leis, normas, hábitos e meios de comunicação de massa para quem assume o controle do poder hegemônico. Van Dijk (2015) aponta que os textos orais e escritos como elementos comunicativos que, dependendo de quem os controla ou tem acesso, carregam em si o poder de controlar a mente das pessoas, são uma forma fundamental de reproduzir a dominação e a hegemonia.

Van Dijk (2015) aponta, ainda, que o discurso é prática social; não é somente uma atividade puramente individual, ao contrário, é resultado de um processo de construção social, o que facilmente pudemos perceber no discurso do Agronegócio e o controle publicitário do mesmo.

Nossas opções em torno das técnicas e análises da pesquisa se justificam por considerarmos que a diversidade nos possibilitou tanto a construção da coerência com o Materialismo Histórico-Dialético quanto a construção de um “novo” conhecimento, possibilitando novas sínteses, a partir de todo o levantamento realizado.

Apresentação da tese e organização dos capítulos

Constatamos ao término da pesquisa que a partir da formação inicial e continuada, realizada pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília, pautada pelos princípios da Educação do Campo, existe uma base de formação pautada na epistemologia da práxis.

A formação multidisciplinar ocorrida no interior do curso e que expressa na mística, na organicidade, nas várias disciplinas do Núcleo de Educação Básica e nos outros núcleos de formação, e ainda nas orientações para o Tempo- Universidade e Tempo Comunidade, ou seja, na Matriz Pedagógica da Educação do Campo. Há uma formação que pauta seus fundamentos teóricos e práticos voltados para

compreensão dos educandos no sentido de ampliar e pautar a intervenção na realidade brasileira em torno no modelo da Agricultura Camponesa voltado à práticas sustentáveis e saudáveis do modelo da Agroecologia.

Há uma repercussão direta da formação dos egressos da LEdoC nos diversos territórios da região centro-oeste, o que nos possibilitou compreender a **PRÁXIS** como categoria central para a construção do conhecimento e para afirmação de uma epistemologia (NORONHA, 2010) como uma forma de mediação entre a universidade e ao trabalho desenvolvido nas escolas de educação básica do campo.

Curado Silva (2011), ao desenvolver os princípios fundamentais para pensar a formação de professores com base nos pressupostos de uma educação crítico-emancipatória, nos auxiliou a tomar a realidade docente, em sua materialidade contraditória, nessa perspectiva na qual podemos pensar uma formação de professores para além da formação para a reprodução do capital.

Dessa forma, isso nos possibilitou investigar o trabalho docente dos egressos da LEdoC-UnB, tomando a práxis, a função de ensinar e a pesquisa como princípio de formação e categorias fundantes no âmbito da formação de professores para o campo.

Partindo dessas reflexões e pautando-nos pelo trabalho desenvolvido no curso de licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília, no período 2007 a 2017, a partir da pesquisa realizada com os egressos do curso defendemos a tese que: **a Educação do Campo apresenta um projeto de formação de professores emancipador construindo um novo paradigma educacional, pautado na Epistemologia da Práxis, portanto, carregado de mudanças e contradições. 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 vem sendo desenvolvidos na Formação de Educadores do campo a partir da Matriz Pedagógica construída pelos sujeitos em ação nas escolas do campo.**

Para demonstrar nossa afirmação organizamos em 06(seis) capítulos que se interligam pela temática central: a Formação de Professores do Campo. Iniciamos a

tese apresentando a Pesquisa na Pós-Graduação em Educação do Campo e os caminhos trilhados. Esse capítulo contém os pontos principais da escolha epistemológica, a metodologia e as etapas desenvolvidas durante os 4(quatro) anos de pesquisa de estudo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

No **primeiro** capítulo, realizamos a contextualização da Educação Rural e a Educação do Campo, defendendo essa última como um solo fértil para a contribuição de uma nova sociabilidade. Essa parte do trabalho é um ponto chave de leitura e importante para compreensão da política pública de formação de professores do campo que está sendo analisada.

No **segundo** capítulo, apontamos alguns elementos de “transformar (ação) pedagógica” realizada a partir do funcionamento do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília, por meio da formação multidisciplinar e por área de conhecimento.

No **terceiro** capítulo, apresentamos o resultado da primeira e da segunda etapa da pesquisa realizadas com os egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no âmbito da formação de professores. Expomos tanto os dados estatísticos como o discurso e a prática social dos egressos da LEdoC, que apresentam contradições na formação realizada, o que consideramos fundamental para análise da política pública e seu desenvolvimento futuro.

No **quarto** capítulo, apresentamos a formação continuada realizada pelos egressos do curso na pós-graduação *lato* e *stricto senso*, também realizada na Universidade de Brasília, bem como a produção acadêmica desses egressos.

E no **quinto** capítulo, selecionamos três experiências a partir da prática social dos egressos da LEdoC - UnB no Centro-oeste: no estado do Mato Grosso - Escola Ernesto Che Guevara; no estado de Goiás - Escola Estadual Vale da Esperança e em Brasília - DF, por meio da atuação dos egressos da LEdoC no Programa Projovem-Campo Saberes da Terra. Por fim, tecemos algumas considerações finais com a expectativa de que possamos colaborar no desenvolvimento dessa política pública no âmbito da Formação de professores para o campo.

Consideramos que a presente pesquisa não é uma verdade absoluta, no âmbito das ciências humanas e sociais e, sobretudo, na área da educação. Não

pretendemos que o posicionamento seja imutável, pois, acreditamos que a educação é um processo de construção contínua, sujeita a incongruências, contradições e conflitos e está intrinsecamente vinculada à história dos homens e mulheres em nossa sociedade.

Compreendemos que esse é um registro leal de um tempo histórico protagonizado por vários sujeitos e que a pergunta “Que tem você a nos dar?”, da canção de Bertold Brecht, a partir da qual iniciamos este capítulo tornou-se pra nós uma pergunta que está em movimento e muda de posição à medida que os egressos do curso se colocam no movimento da realidade brasileira, ora como estudantes outra como profissionais. A pergunta não é ingênua, pois não acreditamos que o “Estado” e o “Poder público” criam políticas públicas de cima para baixo para atender os anseios de transformação da sociedade, mas acreditamos na força que emana desses sujeitos conscientes de seu papel na história da humanidade.

CAPÍTULO I

1.0 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO: SOLO FÉRTIL PARA A CONTRIBUIÇÃO DE UMA NOVA SOCIABILIDADE.

Neste capítulo contextualizamos a Educação do Campo, tendo por base o seu legado histórico, social e político que “inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica dos movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas” (CALDART, 2009, p. 37).

Em uma correlação de forças sustentada pela visão de que a relação com o Estado é a “condensação das relações presente numa dada sociedade” (MENDONÇA, 2012, p.352) pautada pela coerção e conflito na qual os intelectuais orgânicos exercem um papel fundamental.

A nosso ver, Educação do Campo vem provocar modificações nas escolas e nas universidades brasileiras, o que provoca também sua posição como objeto e interesse de estudos, sobretudo, no âmbito pedagógico, inclusive, contribuindo para ampliar o “Pensamento Pedagógico Ocidental”, pois seu surgimento no cenário da educação brasileira e sua repercussão na sociedade vêm dando continuidade ao aporte teórico da “educação popular” e avançando na constituição de um novo paradigma.

Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer sua posição contrária e de resistência à Educação Rural, no contexto da política educacional brasileira, pois consideramos que a Educação Superior do Campo, tema o qual vimos desdobrando nos interesses de pesquisa e estudo, encontrou na política de formação de professores um chão para o debate e a possibilidade de construção de uma nova sociabilidade.

Na tentativa de apontar a complexidade do estudo de uma política pública recente, densa teoricamente e desafiadora, uma vez que é protagonizada pela luta dos camponeses com base nas múltiplas determinações da realidade brasileira, optamos por organizar este primeiro capítulo com uma chave de leitura para os próximos capítulos.

1.1 Educação Rural: A Educação do Capital para os trabalhadores no Campo

No Brasil, a Educação Rural surge no final do 2º Império, ainda no século XIX, e amplia-se no século seguinte. Para Calazans (1993, p. 15), “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”.

No início do século XX, a produção agrícola brasileira era baseada na monocultura da cana-de-açúcar, e, posteriormente, do café e dos demais cultivos que foram interessando às oligarquias que dominaram o Brasil, após sua colonização, o que resultou em uma grande apropriação das terras pelos colonizadores e em uma divisão territorial desigual para a população brasileira via processo das Capitânicas Hereditárias. Essa desigualdade permanece até os dias atuais “por falta de interesse político de se realizar políticas públicas eficientes na desconcentração de terra no Brasil” (ALCANTRA FILHO; FONTES, 2009, p.83).

Um marco histórico do início do século XX foi o “ruralismo pedagógico”, gerado pelo Movimento Escolanovista, percebido como um produto ideológico, demarcado pelo discurso e preocupação com a racionalidade do quadro econômico e político nacional daquele momento. Isso estabeleceu um marco teórico na educação, incentivando a população a voltar a habitar as áreas rurais do Brasil, já que havia problemas sociais gerados pelo inchaço das cidades (PRADO,1995).

Calazans (1993) compreende que as oligarquias que dominavam o Brasil e viviam no meio rural desconheciam o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora e, por esse motivo, a *educação no campo*, naquele período, era realizada por meio de programas e projetos concebidos pelos interesses provisórios do Estado e dos fazendeiros. Esses últimos tinham como objetivo específico a mão de obra submissa em uma relação patrão-empregado.

Em suas pesquisas, que eram estudos e sistematizações desses programas e projetos, Calazans (1993) evidencia o envolvimento norte-americano percebido, inclusive, em cartilhas que chegavam na língua inglesa para os camponeses, exatamente no período histórico da Guerra Fria, com a criação da Comissão

Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR)¹², criada para atender aos interesses dos Países coligados aos Estados Unidos, após a II Guerra Mundial. Nessas análises, Calazans (1993, p. 27) conclui que eram “elos de uma cadeia; ou melhor, peças de uma mesma engrenagem acionadas segundo critérios bem definidos”.

Para nós, esses acordos, programas e projetos nunca visaram a elevação do nível de consciência dos camponeses, mas sim a criação de forma de tecnificação para que os mesmos permanecem vinculados à terra, única e exclusivamente, para proteger os interesses do governo e da burguesia agrária brasileira. Ao longo da pesquisa, percebemos que a Educação Rural não foi resultado somente do descaso de governos na história do Brasil, mas resultado de uma estratégia imperialista para que o Brasil permanecesse com reservas minerais, de terra, de água, para o grande capital (CALAZANS, 1993).

Therrien (1993), então coordenador no Grupo de Trabalho Educação e Movimentos Sociais, da Associação Nacional de Pós-Graduação (Anped), analisou que a Educação Rural, desde seu início, foi concebida por fortes limitações de espaço, carência de professores, afastamento do saber científico ao saber do cotidiano dos camponeses. Em oposição a essa compreensão ele destacou que a educação e a escola rural deveriam ser consideradas “no conjunto do saber historicamente produzido, aquele saber gerado pelo campesinato na sua prática produtiva e política, tendo em vista que esse saber tem especificidades em virtudes das diversificadas condições de vida e trabalho do camponês” (THERRIEN, 1993, p.8).

A relação entre a integração do saber acadêmico e o saber historicamente elaborado pelo campesinato, suas práticas produtivas e políticas, além da necessidade de escolarização associada ao trabalho no campo, foi apontado por Therrien (1993) como um caminho fecundo para os fundamentos da Escola Unitária¹³ e como uma visão que pudesse dar suporte à relação teoria e prática do

¹² Criada no período de 1945 a 1964, sob a orientação dos Estados Unidos, destinada à implantação de projetos educacionais na área rural. Veio junto com as Missões Rurais, de inspiração e financiamento americanos, sob o patrocínio da *American International Association for Economic and Social Development* (AIA) e a educação de adultos, visando erradicar o analfabetismo.

¹³ Proposta de Antônio Gramsci para a escola que deveria superar a relação teoria e prática. Ver Ramos (2012). *Verbete Escola Unitária no Dicionário da Educação do Campo*. Expressão Popular, 2012.

trabalho camponês. Percebemos que as pesquisas realizadas pelo Grupo de Trabalho (GT-03) da Anped representam um esforço enorme para que não se perca a história da Educação Rural. Essa história é uma importante fonte de pesquisa que nos ajuda a apontar e compreender o novo paradigma que foi forjado pela necessidade dos camponeses e tomado como compromisso por professores, pesquisadores das universidades e institutos de pesquisa e dos Movimentos Sociais que despontaram no século XXI denominado como Educação do Campo.

A pesquisa realizada por Souza (2008) aponta que, no período de 1980 a 2007, foram produzidas 267 (duzentas e sessenta e sete) pesquisas, entre teses e dissertações, sobre a Educação Rural e a Educação do Campo. Segundo esse estudo, a Educação do Campo vem ocupando o debate e a agenda política e, conseqüentemente, tornou-se tema recorrente nos espaços acadêmicos.

Os nossos estudos indicam que a Educação Rural referiu-se à formação das pessoas do campo, tomando o campo como um lugar de atraso, sem condições mínimas de estrutura e aprendizado para os camponeses e para os seus filhos, o que favoreceu, ao longo da história, o descaso e o abandono das escolas nas áreas rurais, as quais muitas vezes foram assumidas pelas famílias camponesas.

Ribeiro (2012, p. 297) aponta que “a política educacional destinada às populações camponesas teve maior apoio e volume de recursos quando contemplava interesses relacionados à expropriação de terra e conseqüentemente à proletarianização do agricultor”. Isso nos mostra que, durante dois séculos, a Educação Rural foi (e continua sendo) o paradigma que dominou o território rural brasileiro.

No entanto, a terra, as reservas minerais e energéticas, essenciais para a sobrevivência das pessoas e para a produção de alimentos e mercadorias, são também espaços de disputa, que não se deram somente no território brasileiro, mas, desde o período da Guerra Fria. É motivo de cobiça do imperialismo norte americano e dos Países que disputam a hegemonia econômica mundial; e a Educação Rural tem sido utilizada como sustentação para a manutenção do modelo agrário-exportador para o grande capital.

Molina e Antunes-Rocha (2014) fazem alguns apontamentos sobre a formação de professores para a Educação Rural e ressaltam que faltavam conhecimentos dos proprietários de terra sobre a real necessidade de uma educação para esse território. Segundo essas autoras, as condições nas quais essa

formação foi realizada ocultam as questões de produção e reprodução da vida, que só podem ser compreendidas na luta por um novo projeto de campo que almeje a justiça e a igualdade social.

Dessa forma, compreendemos que a Educação Rural não é apenas um tema ou um termo que demarca uma história do passado. Ela é real e contemporânea, existe no Brasil até os dias atuais como opção política, disputando espaço por meio de vários programas de governo que incentivam a permanência dos sujeitos camponeses no campo, sem investimentos tecnológicos, sem conhecimento científico e submisso às demandas do capital.

Souza (2008) explica que é no cenário de ausência e experiência que a Educação do Campo emerge, protagonizada pela realidade educacional brasileira nas ausências de escola nas áreas rurais, de professores formados para atuar na educação nas áreas de assentamento, no contexto das ocupações de terra. Dessa forma, as experiências apresentadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), desencadeiam uma prática afirmativa que vem dar sustentação a esse novo paradigma da educação que emerge, a Educação do Campo.

É nesse cenário de coexistência que, a nosso ver, os temas da Educação Rural e da Educação do Campo disputam a política educacional brasileira, o que provoca o cuidado no uso destas duas preposições: *no* e *do* campo, tão debatidas nas universidades. Elas não podem ser reduzidas somente a isso, pois, a Educação do Campo é muito mais que uma escolha lexical para demarcação de uma nova teoria, devendo articular a realidade à vida e aos diferentes projetos para o desenvolvimento do País.

Após longas análises sobre a Educação Rural, percebe-se que essa educação, historicamente, está a serviço do capitalismo, afirmando o projeto de educação para o campo por meio de programas assistencialistas e com finalidades específicas para a reprodução do capital. Por outro lado, apresentamos na próxima seção a Educação do Campo, um novo paradigma na educação brasileira fundamentada na luta contínua dos Movimentos Sociais, que se tem forjado um novo paradigma educacional, assentado na Educação Popular, que nasce e busca ser cultivado por muitas mãos.

1.2 Educação do Campo: um novo paradigma na educação brasileira

A Educação do Campo se forja na oposição à Educação Rural reafirmando-se contra o modelo atrasado de educação que coloca os sujeitos do campo em segundo plano, como pessoas determinadas a somente vender a sua força de trabalho, sem a possibilidade real de serem detentoras dos meios de produção.

É fato que a Educação Rural não é coisa do passado, ela ainda é uma realidade brasileira, basta ver os dados apresentados pelo censo educacional brasileiro (2016) para percebermos a quantidade de 33,9% das escolas localizadas nas áreas rurais sem infraestrutura e sem condições mínimas de formação humana.

Ao discutir a Educação Básica e os Movimentos Sociais do Campo, Arroyo (2009) alertava que o campo é lugar de produção de alimentos, mas não somente disso, pois também produz gente. Nesse sentido, o autor considera a necessidade de pautar, dentro da Educação do Campo, a necessidade de recuperar o humanismo como projeto fundante da escola do campo.

Assim, a Educação Básica nos assentamentos deveria ser pensada a partir dos sujeitos. Naquele momento, os educadores ligados à Educação do Campo estariam fazendo história, pois, segundo o autor, o que ele vinha vivenciando junto aos educadores dos assentamentos, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Indígena seria uma “renovação pedagógica, de raízes populares e democráticas como nunca houve nesse País”, que brotou nos próprios movimentos sociais do campo (ARROYO, 2009, p. 09).

O conceito que demarca a Educação do Campo como um “fenômeno” ou “movimento” está diretamente ligado à necessidade de superação do modelo de produção nas áreas de Reforma Agrária. "A Educação do Campo tem sua raiz na sua materialidade de origem e no momento histórico da realidade que se refere" (CALDART, 2008, p.69), e tem sua fundamentação inicial a partir da tríade: Campo, Educação, políticas públicas.

Tal tríade se inicia na luta por terra e por uma vida digna para sobrevivência no “campo”, pois é nele que nasce a Educação do Campo, no contexto de lutas, de envolvimento dos sujeitos que dele vivem. Mas deve-se ter um cuidado, pois ao mesmo tempo em que a Educação do Campo se afirma na dimensão da “política

pública”, alguns teóricos e pesquisadores da área educacional tentam afirmá-la como uma “modalidade” da educação, sendo até mesmo conceituada como proposta pedagógica para as Escolas do Campo.

Para compreensão desse fenômeno consideramos fundamental posicionar historicamente esse conceito. Para Caldart (2009, p. 37), o destino da Educação do Campo estaria ligado ao destino do trabalho no campo e às suas lutas, portanto, está associado aos “embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos”.

Essa é a base conceitual de toda a formulação teórica que poderia vir a ter esse fenômeno; como bem conceitua Caldart (2009), uma formulação que não cabe na abstração teórica, a partir da criação dos gabinetes acadêmicos, somente como uma forma ou modismo na educação brasileira.

Compreender o percurso da “Educação do Campo” e analisá-lo a partir de seu referencial requer, como afirmou Caldart (2010), no início da materialização dos cursos, compreender dois pressupostos “O movimento da realidade” e “os aspectos contraditórios de sua transformação”, pois

[...] há hoje uma diversidade de sujeitos sociais que se colocam como protagonista da Educação do Campo, nem sempre orientados pelos mesmos objetivos e por concepções consonantes de educação e de campo, o que exige uma análise mais rigorosa dos rumos que essas ações sinalizam (CALDART, 2010, p.104).

Caldart (2010) referencia que a Educação do Campo surge e necessita de urgência de análises, sobretudo no cenário da crise estrutural do capital, pois ela nasce na

[...] experiência de classe” de camponeses organizados em Movimentos Sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim, a Educação do Campo, inicia sua radicalidade pedagógica dos Movimentos Sociais e entra no terreno movediço das Políticas Públicas, da relação com um estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate se coerente for, com sua materialidade e vínculo de classe de origem (CALDART, 2010, p. 105).

Obviamente, a “classe de origem” a qual a autora se refere são os próprios sujeitos camponeses, que, no Brasil, nunca estiveram no controle e nem tampouco com possibilidades de escolha diante do modelo de educação que se quer para o campo.

Esses sujeitos começam a ter acesso e possibilidade de produção intelectual a partir da sua própria formação, a qual tem sido construída, historicamente, na educação brasileira, a partir da luta dos Movimentos Sociais.

A tríade inicial Campo-Educação-Políticas públicas, é acrescido de um novo eixo em 2012 com o tema dos “Direitos Humanos” fundando-se exatamente pela violação deles, na realidade brasileira, no campo e na cidade. (CALDART et al., 2012).

A Educação do Campo foi forjada na luta dos camponeses e assumida por professores comprometidos com diversos movimentos sociais que têm como principal objetivo outro projeto de nação. Dessa forma, consideramos fundamental posicionar que

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro. (CALDART, 2012, p. 264).

Dessa forma, buscamos compreendê-la com base nas múltiplas determinações da realidade, em sua dimensão social e pedagógica, mesmo tendo a clareza de que “seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia” (p.264) e que acompanhar, portanto, o movimento da história é essencial para compreendê-la.

Assim, no âmbito teórico e epistemológico, algumas escolhas foram determinantes para que, ao longo das últimas duas décadas, esse fenômeno se materializasse. Sujeitos, escolas, universidades e trabalhos no campo são pensados

a partir do acúmulo teórico da Educação Popular, da Pedagogia do Movimento (CALDART, 2000) e também, com raízes profundas no socialismo soviético.

O resultado desse processo é a constituição de uma profunda produção do conhecimento, gerada a partir dos encontros de formação, seminários, dissertações, teses, livros, dicionários, enfim, uma forte construção teórica acumulada por seus protagonistas, nas últimas duas décadas.

Por ser esse fenômeno protagonizado pelos trabalhadores e suas organizações representativas, sociais e sindicais e que vêm ao longo desses 20 (vinte) anos em articulação, pautando agendas que fazem com que a Educação do Campo se materialize.

Nos movimentos sociais, nas escolas e nas universidades, torna-se difícil sistematizar toda a construção teórica construída por esses sujeitos. É numerosa a quantidade de dissertações e teses produzidas nos últimos anos somente sobre a Educação e/no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, chegando a um total de 170 pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil (SOUZA, 2008).

A Educação do Campo advém de uma reivindicação de movimentos sociais, educadores, militantes, camponeses, trabalhadores que, articulados em espaços coletivos, trabalharam para fazer uma nova educação que atendesse aos seus anseios e necessidades. Dessa forma, podemos recuperar algumas ações que consideramos um marco na materialização da Educação do Campo como política pública.

O primeiro momento está apresentado por Arroyo, Caldart e Molina (2004) no Ideário da Educação do Campo, livro que reúne documentos referentes à I Conferência Nacional por Uma Educação Básica no Campo, realizada em Luziânia – Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. Esse evento configurou-se como uma possibilidade de discutir uma proposta educacional efetiva para as necessidades dos trabalhadores camponeses.

Estava em construção na ocasião uma proposta de educação ligada a um modelo de agricultura que buscava contribuir para transformar a forma de trabalho. Buscava-se contribuir com a formação para outro projeto de nação, no qual a relação entre os homens e deles com a natureza fosse realizada de uma maneira digna e humana.

Eis o sentido da Educação do Campo: uma educação que esteja baseada em teorias que busquem a formação integral dos sujeitos camponeses e que esteja relacionada ao trabalho, à sobrevivência no campo, à transformação da natureza, respeitando os seus limites.

O segundo momento acontece 06 (seis) anos depois, na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada também em Luziânia – Goiás, no período de 02 a 06 de agosto de 2004¹⁴. 1.100 participantes, representantes de instituições e movimentos sociais, voltam a afirmar o que desejam desse “Movimento” e dessa nova proposta de educação.

Nesse evento, reafirmam uma agenda com compromissos pelos quais pretendem lutar por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário e que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio. E vem exigindo “que a Educação do Campo seja assumida como uma política pública de forma mais explícita” (II CNEC, 2004, p.04). O protagonismo desse coletivo e o compromisso assumido nessas Conferências têm se desdobrado em ações que vão dando corpo às teorias e práticas da Educação do Campo.

Apesar das diversas ações, formações e cursos que têm sido realizados pelos movimentos sociais para contribuir com a formação de intelectuais e profissionais que buscam, em várias áreas do conhecimento, aprofundar-se teoricamente, sobretudo, nas Ciências Agrárias e na Agroecologia, nesta pesquisa, buscamos apontar essas ações protagonizadas pela Educação do Campo apenas no âmbito da Formação de Professores.

Dois projetos de formação foram protagonizados pela Educação do Campo, os quais, a nosso ver, são profícuos pela materialidade teórica e prática que inicia com políticas públicas focalizadas, por se tratar de programa governamental, mas logo se posicionam na constituição da colaboração de um novo paradigma da educação brasileira: O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

Com a criação do Fórum Nacional da Educação do Campo – Fonec –, o Movimento por Uma Educação do Campo

¹⁴ Declaração final da segunda conferência (versão plenária) está disponível em <<http://www.red-ler.org/declaracion-II-conferencia-educacao-campo.pdf>>, acesso em 16 jul. 2012.

[...] retoma a articula diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, com destaque agora para uma participação mais ampliada de universidades e institutos federais de educação. Em seu documento de criação, o Fonec toma posição contra o fechamento e pela construção de novas escolas no campo, assumindo o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais (CALDART, 2012, p. 262).

O Fonec vem protagonizando a nível nacional inúmeras ações contra o fechamento das escolas no campo e assumindo o compromisso coletivo em defesa de uma educação pública e de qualidade.

No período de 15 a 17 de agosto de 2012 o Seminário Nacional de Educação do Campo, que aconteceu no auditório Margarida Maria Alves, na Escola Nacional de Formação da Contag, em Brasília, um novo marco se coloca nessa defesa quando o Fonec assume que a luta da Educação do Campo não se dá apenas pela educação básica, mas também contra todas as formas de opressão que vem sendo provocadas pelo crescimento do Agronegócio no Brasil.

Esses projetos ocuparam/ocupam e disputam a agenda das políticas públicas entre o Ministério da Educação e o Ministério do Desenvolvimento Agrário e são elementos de uma mesma engrenagem: a luta por um novo projeto de sociedade brasileira que tenha a educação como base para a transformação social.

1.1.1 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)

Em pesquisa realizada anteriormente (BRITO, 2013), analisamos que o Pronera é resultado de um processo histórico, demarcado, inicialmente pelo I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera). É organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com apoio do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da Comissão Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

O referido Programa se desenvolveu por meio de ações de formação desde a Educação de Jovens e Adultos até a Educação Superior. No entanto, percebemos que alguns cursos, como, por exemplo, Pedagogia da Terra, realizado pela

Universidade Federal do Pará, se tornou invisível no processo de sua institucionalização.

Nas estatísticas oficiais da universidade o curso aparece no sistema como “Pedagogia”, devido à burocratização dos sistemas tecnológicos registrados através do censo acadêmico. Dessa forma, a memória e a história do curso oficialmente só podem ser encontradas nas dissertações e teses que versaram sobre essa temática.

Para Molina (2003), foi no Enera que se gestou o que viria a se tornar uma das primeiras políticas públicas para a Educação do Campo. Os participantes saíram daquele evento com o indicativo de uma articulação nacional em torno da oferta da educação no meio rural, dada a falta de políticas públicas e de inclusão deste debate no Plano Nacional de Educação.

A pesquisadora afirma, ainda, que o processo de participação política do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi fundamental para a constituição histórica do Pronera. De um lado estava o movimento social, e, do outro, o governo federal. O governo, embora acompanhasse e assessorasse a implantação do Programa, possuía objetivos políticos bastante diferenciados daqueles defendidos pelos movimentos.

Dessa forma, o Pronera funcionou com muitas lutas e divergências, sendo, desde o primeiro processo de formação até a liberação de recurso financeiro, fruto do envolvimento e pressão do MST por meio de mobilizações diversas, como realização de acampamentos e deliberação pelo início das formações, sem autorização e orçamento do governo. Essa luta entre o Movimento Social e o Estado teve as disputas travadas na sede do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)¹⁵.

Duas grandes pesquisas foram realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea): a I e II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA¹⁶). Os dados encontrados nessas pesquisas informam que o Pronera

¹⁵ Todo o processo histórico, detalhado, em relação ao Pronera, pode ser consultado na tese de doutorado de Molina (2003), disponível em <<http://www.unbcds.pro.br/publicacoes/MonicaMolina.pdf>>.

¹⁶ Os relatórios estão disponíveis no site do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – Ipea, disponíveis em <<http://www.ipea.gov.br>>.

[...] promoveu a realização de 320 cursos nos níveis EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos (IPEA, 2015).

Além dos números expressivos que o programa apresenta com a escolarização dos sujeitos camponeses, outras conquistas analisadas pela pesquisa qualitativa tiveram repercussão nas escolas, nas áreas de Reforma Agrária, nas instituições de ensino, na vida dos sujeitos e na produção, conforme apontam os relatórios dessa pesquisa, feita por estado dessa pesquisa.

Destacamos a pesquisa realizada no Estado do Paraná, onde as ações desenvolvidas representam avanços fundamentais nas áreas de assentamento, não somente na luta pela terra, mas também por possuir áreas que podem ser declaradas territórios de referência para a soberania alimentar.

O Pronera tornou-se o primeiro Programa a apontar a ação efetiva nas áreas de assentamento ao incidir diretamente na vida social dos sujeitos do campo. E ao longo dos últimos 20 (vinte) anos vem agregando diversos sujeitos do campo, tais como: agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, trabalhadores assalariados rurais, assentados da Reforma Agrária, quilombolas.

Um movimento que resultou na institucionalização do Pronera como uma política pública permanente decretada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 04 de novembro de 2010, que assinou o Decreto 7.352, transformando o programa em uma política pública permanente para a formação dos trabalhadores do campo.

A partir dessa regulamentação, muitas lutas têm sido realizadas para assegurar o direito à educação para as populações do campo. Segundo Caldart (2012), a Educação do Campo tem projetado o futuro, no plano da práxis pedagógica, recuperando a formação humana e a produção material da existência dos sujeitos camponeses.

1.2.2 Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)

Fruto dessa realidade em movimento, o Procampo, segundo Antunes-Rocha (2011), foi criado pelo Grupo Permanente de Trabalho, instituído através da Portaria nº 1.374, de 03 de julho de 2003, com atribuições de articular as ações do Ministério da Educação em relação à Educação do Campo.

O Procampo foi constituído a partir das reivindicações da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, articulado por intermédio da Secadi, que convocou as instituições públicas para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. O Programa implantou um projeto piloto em quatro Universidades: Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Para a construção do Projeto Pedagógico do Curso, foram chamados, além das Universidades, os movimentos sociais, fazendo com que o projeto piloto fosse discutido, em cada estado da federação, com a militância política. Isso possibilitou o diálogo para a construção de projetos pedagógicos como o desafio da alternância, com intuito de “construir condições para que a formação possa ocorrer em diálogo com a prática de trabalho, cultura, religião e de lazer dos(as) docentes” (ANTUNES-ROCHA, 2011, p.154).

Para Molina (2014), o Procampo é uma política de Formação de Educadores conquistada por meio da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo. Desde a realização da II CNEC, em 2004, cujo tema fora “Por um sistema público de Educação do Campo”, o Programa vem se consolidando como uma das prioridades requeridas pelo Movimento.

Antunes Rocha e Molina (2014, p. 238) registraram o desafio de implantação do Programa, “com base nessas experiências pilotos, ainda em execução, a partir da imensa demanda de formação de educadores do campo (de acordo com o Inep, mais de 178 mil docentes sem formação superior atuando nas escolas do campo)”, naquele momento. E, a partir da pressão dos movimentos sociais e sindicais, o MEC

lançou novos editais em 2008 e 2009 para que outras instituições pudessem ofertar a Licenciatura em Educação do Campo.

Resultado dessa expansão, atualmente, 42 (quarenta e duas) Instituições de Educação Superior ofertam o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Assim, materializa-se a possibilidade de uma política pública permanente nas universidades, não mais por programa, possibilitando que essas instituições adotem metodologias pedagógicas diferenciadas para as populações do campo.

Esses cursos trazem para o universo da Educação Superior uma forma de funcionamento que já acontecia no interior da formação dos Movimentos Sociais que reivindicaram o acesso à Universidade Pública: organização pedagógica por Alternância, Trabalho Coletivo dos professores e organicidade como princípio pedagógico.

O Conceito de Educação do Campo vem sendo disputado por vários grupos e até mesmo tomado pelo Agronegócio para apresentar a educação “inovadora” que esse setor pretende para as áreas rurais do Brasil. No entanto, é preciso compreender que

Ela nasceu protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, em um movimento coletivo de pensar a educação/formação dos trabalhadores e não para eles, lutar por políticas públicas que garantam as condições para que estas práticas sejam construídas desde seus interesses sociais, políticos, humanos. Esta é a grande novidade histórica da EdoC, e que não podemos deixar se perder: criada pelos trabalhadores do campo como ferramenta para disputar políticas que lhes garantam condições objetivas de construir e gerir, pela sua associação coletiva, a educação de que precisam para “conquistar sua própria emancipação”. Tem um foco prioritário (não exclusivo) na luta por políticas de escolarização formal, pela histórica negação desse acesso aos trabalhadores e pela importância que a escola tem na construção do seu projeto educativo, especialmente na sua tarefa específica em relação ao conhecimento (CALDART, 2015, p.02).

Assim afirma-la na Formação de Professores em nos cursos em andamento no Brasil é uma necessidade, se quisermos que ela alcance os mesmos objetivos pelo qual foi proposta.

No mapa 01, apresentamos a distribuição dos cursos no território brasileiro, o que faz do Procampo uma política nacional no âmbito da Formação de Educadores para o campo.

Mapa 02 – Distribuição dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil



Fonte: Pesquisa documental, 2017. (Acervo da autora)

São 42 (quarenta e dois) cursos de Licenciatura em Educação do Campo implantados através desses editais em 25 (vinte e cinco) Universidades e 04 (quatro) Institutos Federais abrangendo 20 (vinte) estados nas 05 (cinco) regiões do País.

Esses cursos apresentam muitos desafios que vêm sendo debatidos nos Seminários Nacionais das Licenciaturas em Educação do Campo e como todo curso novo e com um projeto de raiz audacioso de modificação das bases epistemológicas, na Formação de Professores, tem enfrentado desafios e potencialidades.

Para Antunes-Rocha (2009, p. 53), a construção, gestão e avaliação dos cursos constituíram um grande desafio, “começando pela decisão de tratar dúvidas e impasses não como problemas, mas como desafio, isto é, algo a ser discutido, repensado, redefinido, superado ou mantido”.

Esses desafios incidiram desde a organização dos cursos por áreas de conhecimento até a construção de um sistema de avaliação que articulasse a Alternância, a Gestão e o Trabalho Coletivo como princípios para se constituir elementos que viessem a ocupar a agenda dos professores para um debate junto à política nacional de Formação de Professores.

Molina (2014) vem realizando junto com o coletivo nacional com 10 (dez) Universidades brasileiras, uma pesquisa sobre a expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e apresentou como desafios dessa expansão alguns **riscos** que poderiam comprometer essa política pública no interior das universidades, a saber: a) as estratégias de ingresso dos sujeitos camponeses nas Licenciaturas; b) o protagonismo dos movimentos sociais; c) a vinculação com as Escolas do Campo; d) a concepção de Alternância a ser implantada nas Licenciaturas e a compreensão e execução da formação por área de conhecimento.

O mesmo o fez com **potencialidades** que poderiam ser alcançadas, como: a) consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento; b) espaço de acúmulo de forças para conquista de novas políticas públicas; c) ampliação do acesso e uso das Novas Tecnologias nas Escolas do Campo d) reinserção do debate agrário nas universidades.

Indagando-se sobre essa expansão, os riscos e as potencialidades em questão, a pesquisadora questionou se ela poderia

[...] significar um relevante avanço dos princípios do Movimento da Educação do Campo, no âmbito da Educação Superior, ou, essa concepção educativa seria engolida e subsumida na institucionalização que, necessariamente, se fará presente neste processo de crescimento? (MOLINA, 2014, p. 147).

Passado 10 (dez) anos da implantação dos primeiros cursos e ao término da referida pesquisa, Molina e Hage (2017) apontaram que

[...] a partir das diferentes correlações de força presentes em cada uma das IES que ofertam estes cursos, considerando-se diferentes fatores, tais como a maior ou menor presença dos movimentos sociais em cada um deles; as experiências anteriores da universidade em oferta de ações de ensino; pesquisa e extensão em Educação do Campo; o nível de vinculação anterior do corpo docente que neles atua com as lutas sociais e acadêmicas; a presença ou a ausência de um movimento estudantil organizado nas IES que passam a ter cursos da Educação do Campo, os riscos podem converter-se em potencialidades e as potencialidades em risco (MOLINA; HAGE, 2017, no prelo).

Nessa perspectiva e considerando a referida expansão, constatamos que o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, apresenta alguns indicadores desses riscos, no entanto, as potencialidades fizeram com que a experiência piloto se tornasse uma referência para as demais instituições que ofertam esses cursos.

Na próxima seção apresentamos qual o referencial epistemológico que o curso de Licenciatura em Educação do Campo se referencia para a formação de professores.

1.3 A Educação do Campo e Epistemologia da Práxis no âmbito da política de Formação de Professores no Brasil

Defendemos que o acesso das populações do campo na Universidade Pública (BRITO, 2013) possibilitou a criação de novos espaços de debate em torno da Educação do Campo. Os professores que estudam essa nova política pública vem, a partir de 2012, debatendo, sistematizando e analisando no SUB 7, da Rede Universitas/BR, grupo articulado nacionalmente, uma nova forma de pensar a Educação Superior a partir do eixo denominado – A Educação Superior do Campo.

As análises acadêmicas expressas na produção intelectual desse coletivo (dissertações, teses, artigos, livros) vêm constituindo em torno dessa temática fundamentos que sustentam alguns pilares, definem e diferenciam a educação para reprodução da sociedade capitalista e dão sustentação aos pilares da educação voltada para a construção de uma nova sociabilidade.

O primeiro fundamento que devemos atentar e que já tocamos no capítulo anterior é a educação como mercadoria, que provocou a crise do ensino público.

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pela demanda do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos do orçamento público. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais a sua lógica de consumo e lucro. (SADER, 2008, p.16).

Essa assertiva é uma realidade a qual o Brasil tomou como referência para implantação da educação brasileira e tem direcionado suas ações a partir da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995. Assim, a Educação Brasileira vem seguindo o modelo de educação direcionado pela

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco¹⁷.

Esse direcionamento tem ajudado a fortalecer avaliações, sistemas de gestão e prática pedagógicas que reforçam a Educação na perspectiva da Epistemologia da Prática, na qual a educação para o século XXI deveria acontecer pautada pelos pilares: “Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos, Aprender a conviver com os outros; Aprender a Ser”. (UNESCO, 2014).

Esses pilares encontram-se sistematizados pela Comissão Internacional da Educação para o século XXI, apresentados à sociedade brasileira pelo Ministério da Educação, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que lançou as bases de formação de professores, das reformas curriculares e avaliação padronizadas para atingir as metas e os objetivos propostos pela Unesco.

Essa visão de educação permitiu que a educação brasileira fosse pautada pelos processos de avaliação e visão internacional influenciando na visão de cada escola a parte de um processo legítimo e responsável pelo desenvolvimento econômico mundial, reforçando a democracia como caminho viável para a sociabilidade mundial.

No entanto, apesar dessa visão hegemônica, nos permitimos lançar mão aqui do conceito de hegemonia “que o grupo dominante exercer em toda a sociedade e àquele de “domínio direto” ou de comando que se expressa no “Estado” e no “governo jurídico”” (GRAMSCI, 2001, p.20-21). Nem toda a sociedade brasileira comunga com os pilares da educação da Unesco como “um tesouro a descobrir”. Ao contrário, parte da sociedade brasileira, ainda que seja uma minoria, se organiza e marcha coletivamente em busca de uma sociedade que tenha “na soberania nacional” as bases para o desenvolvimento do País.

O discurso e a proposição de formar “cidadão” e prepará-los para o futuro não é uma necessidade para quem compreende e precisa de “gente

¹⁷ Fundada após a Segunda Guerra mundial, a Unesco reúne 112 países e tem direcionado ações para formação de professores, construção e manutenção das escolas desses Países. Se por um lado tem constituído ações que visam a melhoria dos países no sentido da “equidade e justiça social”, por outro se afasta dos princípios de formação para emancipação das pessoas.

agora”, de crianças, jovens, adultos e idosos que possam olhar para trás e analisar a sociedade brasileira a partir da história já vivida, da colonização, da opressão da ditadura, da imposição do modelo econômico. Urge a necessidade de outro modelo de educação que permita às gerações presentes construir seu futuro.

Tonet (2012, p.16) nos auxilia na compreensão de que a função dessa educação hegemônica é preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho pois nessa forma de sociabilidade, o indivíduo vale enquanto força de trabalho e não enquanto ser humano integral, tornando-se, assim, uma reprodução da sociedade capitalista, que até o presente momento não alcançou seus objetivos de justiça social.

Observamos que os índices educacionais brasileiros apontam que por mais esforços e empenhos em torno desse tipo de educação, a educação brasileira não alcança os patamares de desenvolvimento mundial previsto pelos países considerados “mais desenvolvidos”, que também não demonstram em seus níveis de desempenho a resolução de problemas educacionais (FREITAS, 2012).

Dessa forma, não nos questionamos em torno da escola que queremos, pois essa escola vem sendo pensada e construída historicamente por diferentes “sujeitos coletivos”. Desde que sejam preparados para atuar nela. A educação que está pautada pelos princípios da Educação do Campo tem princípios epistemológicos bem definidos dos quais consideramos necessários destacar dois elementos chaves.

O primeiro elemento chave é a construção histórica em torno do conceito de educação, pois para pensarmos em educação geral, a visão de quem queremos formar precede essa concepção. Nesse sentido a visão de indivíduo, pessoa humana é tomada dentro de uma dimensão completamente diferente da educação para a cidadania, pois a educação na perspectiva da epistemologia da *Práxis* é considerar que "Todos os homens são intelectuais; mas nem todos os homens desempenham a função de intelectuais". (GRAMSCI, 1989. p. 50).

Nessa formação teórica existem os intelectuais que vão desempenhar diferentes papéis na sociedade. Há aqueles que irão atender a necessidade da

classe dirigente e outros que estarão a serviço das “classes subalternas”. A única afirmação de negação realizada em torno desse conceito é a de que não existem os não-intelectuais. Dessa mesma forma, não se pode separar o “*homo faber*” do “*homo sapiens*”.

Esse conceito está impresso na própria materialidade da existência do ser através na posição que ocupa na sociedade, logo, se o mesmo exerce um trabalho “manual” ou “intelectual”.

Assim, as escolas devem/deveriam desempenhar um papel fundamental na formação das pessoas. Para as crianças deveriam dar a possibilidade de que se formassem e se tornassem homem/mulher com caráter e com possibilidades gerais de se desenvolver de forma integral, construída sobre as bases da Escola Unitária (RAMOS, 2012), a qual deve possibilitar o desenvolvimento de uma educação integral, diferente do conceito atual no qual a sociedade capitalista fez sinônimo de “tempo”.

A “Educação *Omnilateraal*” tem haver com a possibilidade de desenvolvimento do indivíduo enquanto ser humano, e relacionado também aos outros seres humanos e à natureza. Tomando como base a constituição histórica de valores, crenças que estão ligadas a uma formação mais ampla das dimensões humanas que estão para além da formação para o trabalho assalariado (FRIGOTTO, 2012), faz-se necessário uma formação integral que busque a emancipação das pessoas.

A *práxis* é compreendida a partir da materialidade da ação, pois “é na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é a realidade, e a força, o caráter, terreno de seu pensamento” (MARX, 1845, p. 5).

Cabe-nos ratificar que o legado da Educação *omnilateral* tem sua raiz filosófica nos conceitos de Engels, Marx, Gramsci, que historicamente contribuíram com análise contra a sociedade capitalista, autoritária e desigual e baseiam seus estudos em possibilidades reais de mudança, partindo do movimento da sociedade.

Na Epistemologia da “Práxis” cabem todos os campos ou áreas culturais porque é “o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais o sujeito ativo (agente) modifica uma matéria prima dada” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1980, p.

245). Assim, a Educação do Campo, portanto, pauta-se nesse movimento histórico.

A Educação do Campo não foi concebida para reproduzir a sociedade capitalista; essa verdade constituiu sua gênese (CALDART, 2009) e os sujeitos organizados coletivamente vêm confirmando sistematicamente essa posição. Questionamo-nos se esse movimento encontraria respaldo e poderia ser ancorado em uma política de formação de professores no Brasil, haja vista que a Educação Superior brasileira, em sua maioria, está sofrendo um forte processo de privatização e tende a reproduzir a formação para o capital.

Indagamo-nos: se é possível desenvolver todas as dimensões de uma formação profissional docente, que reúna as condições objetivas e subjetivas, nesse momento histórico, para superar a formação capitalista? E que busque, sobretudo, superar a visão da reprodução social? E se pautar na transformação da forma escolar atual e, conseqüentemente, seja um elemento para a transformação social?

Tantas indagações são desdobradas nos próprios estudos em torno do curso de Licenciatura em Educação do Campo, pois essa formação não é simples, mas também não é utópica. Por esse motivo, a Educação do Campo tem a práxis como categoria fundamental para desenvolver a atividade humana e docente e por esse motivo ampara-se nos próprios homens e mulheres no movimento da história.

Nossas indagações em torno da formação de professores na Educação Superior do Campo encontraram respaldo no âmbito da política de Formação de Professores no Brasil, que considera a formação de professor defendida, anunciada e denunciada por dois movimentos: a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais – Anfope e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae.

Professores, pesquisadores que vem ao longo da história da educação brasileira defendendo a educação pública e têm se colocado veemente contra a formação voltada para o capital, ou seja, aquela formação reprodutora da sociedade capitalista, não têm seus anseios profissionais atendidos.

As análises de Helena Freitas (1999), (2002), (2003), (2007); Curado Cordeiro Silva (2008), (2012), (2016); Noronha (2010) e Duarte (2003) nos

possibilitam compreender que a Epistemologia da Práxis e as necessidades de seus fundamentos filosóficos são um esforço coletivo para não sucumbirmos ao pragmatismo neoliberal.

Noronha (2010) compreende a Epistemologia da Práxis como a teoria do conhecimento que estuda a formação do educador, e procura “entender o papel da práxis como categoria central para a construção do conhecimento e para uma epistemologia”. (p.10). Há nesse cenário uma necessidade de compreensão profunda do que realmente é necessário no âmbito da formação de professores, considerando que são intelectuais fundamentais para o trabalho na sociedade capitalista.

Estamos vivendo hoje uma situação de grandes dificuldades teóricas em que a perspectiva positivista se junta com a fragmentação da pós-modernidade mergulhando o mundo da investigação no relativismo e na irracionalidade, em que as posições metodológicas são confundidas com “estilos de vida” baseados no self humano. (NORONHA, 2010, p.18)

Dessa forma, compreender a PRÁXIS como categoria central na formação de professores é uma chave para resistência e transformação da realidade. E como podemos fazer isso? Nas diferentes perspectivas e correntes teóricas e epistemológicas são apontados caminhos divergentes, mas no “movimento da realidade” acreditamos que a possibilidade dessa construção são se dará nas relações sociais que os professores estabelecem e na perspectiva criativo-emancipatória.

Na tentativa de superação do modelo da formação capitalista, pautado pela racionalidade técnica e pela perspectiva do “aprender a aprender”, Cordeiro Silva (2011) propõe o caminho da “educação crítico-emancipatória”¹⁸ como a concretização de uma proposta na formação inicial de professores que promova a superação desse modelo e promova a autonomia do professor. Essa proposta pauta-se pelos princípios “da categoria trabalho, da relação teoria e prática, a pesquisa da/na formação e a função docente” (CURADO SILVA, 2011, p. 16).

¹⁸ O termo foi atualizado a partir das reflexões apontadas pela autora em Curado Silva (2016), pois no texto de 2011 é tratado como “prática criativa-emancipadora”.

Consideramos que o coletivo que está envolvido nas pesquisas em torno desse tema, composto por professores-protagonistas da implantação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, que emerge da implantação da política pública forjada pelo Movimento Nacional por Uma Educação do Campo, tem apontado caminhos para esse debate.

E também ampliado o “corpus” teórico para a política nacional de formação de professores nessa perspectiva, como também da construção e direcionamento de uma política pública que possa refletir a necessidade e os anseios da formação de profissionais, atendam os interesses dos sujeitos não só do campo, mas da cidade que buscam a emancipação e no trabalho o sentido de sua existência, faz-se urgente uma política pública que atenda esse o anseio desse movimento da realidade brasileira.

Assim, demarcar a opção teórica é tão fundamental quanto a opção de modelo de desenvolvimento que se pretende defender. Nesse sentido, apontamos qual modelo de desenvolvimento os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo vêm defendendo.

1.4 Agronegócio, discurso e poder: a visão do estado versus o discurso e a prática social dos egressos da LEdoC – UnB

Com esse volume de terras que o Brasil tem, eu não entendo a briga pela terra. **É muito mais ideológico** que qualquer outra coisa (MAGGI, 2016, s/n, grifo nosso)¹⁹.

O excerto acima foi retirado da entrevista concedida pelo Ministro da Agricultura, Pecuária e Abastecimento Blairo Maggi, do governo (ilegítimo) de Michael Temer, em julho de 2016, no momento em que o mesmo assumiu o referido Ministério.

¹⁹ Entrevista concedida em 18/07/2016, ao jorna gaúcho “Zero Hora”, disponível em <<http://www.beefpoint.com.br/cadeia-produtiva/giro-do-boi/blairo-maggi-a-briga-por-terra-e-uma-questao-ideologica/>>, acesso em 23 mar. 2016.

E por que iniciamos esta seção com esse discurso? Explicamos: com base no referencial epistemológico, teórico e metodológico que adotamos nessa pesquisa, o Materialismo Histórico-Dialético, e considerando a atual conjuntura política, econômica, social da sociedade brasileira, faz-se necessário, fundamental e urgente analisar nos debates acadêmicos a relação agronegócio e educação, à luz das questões que pautam a realidade brasileira, uma vez que elas são princípios basilares para a Educação do Campo.

O discurso do atual Ministro da Agricultura representa os interesses do modelo produtivo do Agronegócio²⁰, pois o mesmo representa, por formação e atuação profissional (agrônomo, empresário e político), os interesses desse setor. O Ministro foi considerado inimigo do meio ambiente pelo Greenpeace²¹, que lhe concedeu o troféu Motosserra de Ouro, em 2006. No meio agrário brasileiro é conhecido como o “Rei da Soja”²². E qual o motivo desse empresário assumir uma pasta no governo?

Mais uma vez, respondendo aos nossos próprios questionamentos, que nos servem para problematizar nossas análises, respondemos: o governo interino (ilegítimo) brasileiro está comprometido com o modelo de desenvolvimento agrário pautado pelo agronegócio e isso é urgente e determinante para o debate que apresentamos nesta tese.

Esse discurso é reforçado pela mídia brasileira várias na emissora também comprometida com os financiamentos do agronegócio, por meio das campanhas publicitárias da rede de comunicação que mais alcança a população brasileira – a Rede Globo (empresa Globo Comunicação e Participações S.A). Exemplo disso pode ser observado na campanha publicitária “Agro é tech, agro é pop, agro é tudo”²³, lançada no mesmo período

²⁰ Segundo Fernandes (2013, p. 27), é modelo que nasce através da reunião dos sistemas agrários, industrial, mercantil, financeiros, tecnológico e ideológico. Para fundamentar a questão o autor lança mão das teorias de Davis e Golberd (1957), que criaram o conceito de *agribusiness*.

²¹ Organização não governamental que tem como missão proteger o meio ambiente. Para conhecer, acesse <<http://www.greenpeace.org/brasil/pt/quemsomos/>>, acesso em 28 mar. 2017.

²² <<http://ultimosegundo.ig.com.br/os-60-mais-poderosos/blairo-maggi/520bb7a73467948e7c000003.html>>, acesso em 28 mar. 2017.

²³ Nota sobre a campanha publicitária.

em que o país passou por um golpe político-jurídico–midiático (FREITAS, 2016)²⁴.

Essa arquitetura de interesses está sendo materializada na sociedade brasileira por meio de instrumentos jurídicos que favorecem esse modelo de produção. Nesse contexto, a campanha publicitária atua fazendo com que a população acredite que o Agronegócio²⁵ é o modelo ideal para o desenvolvimento do País. Isso é uma prova de que “a política e a mídia, sem dúvida, se influenciam mutuamente e controlam uma à outra, ambas, sendo por sua vez controladas por interesses comerciais fundamentais, o mercado e o que é financeiramente “viável””. (Van Dijk, 2015, p. 24).

Bruno (2012, p.04) aponta que esse “movimento de valorização midiática do Agronegócio no Brasil é fruto da tentativa de moldar a opinião do cidadão urbano sobre o agro e os produtores rurais”, com objetivo de comprometê-lo e ajudá-lo a ser corresponsável pela ampliação do Agronegócio no Brasil. A ideia é garantir o poder simbólico de que esse é o modelo e a “vocaçãõ” do País para se relacionar economicamente com o restante do mundo.

O Brasil vive, sem dúvida, um momento de profundas alianças econômicas e políticas a favor do grande empresariado nacional, ligado aos interesses estrangeiros, pois, a abertura econômica iniciada no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) para a internacionalização do capital, em diversos setores, provocou várias ameaças aos direitos sociais, tais como: educação, saúde, alimentação, trabalho digno, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos menos favorecidos, que, historicamente, são alvos desses “ataques” e compõem a classe que mais tem sido penalizada.

Esse processo está também fortemente ligado à internacionalização cada vez mais aceleradas das terras brasileiras que ameaça a soberania nacional (ALENTEJANO, 2014).

²⁴ O termo golpe jurídico-político-midiático foi retirado da análise de conjuntura realizada pelo prof. Dr. Luís Carlos Freitas, no dia 01/11/2016, na Universidade de Brasília, Campus Planaltina.

²⁵ Segundo Fernandes (2013, p. 27), é modelo que nasce através da reunião dos sistemas agrários, industrial, mercantil, financeiros, tecnológico e ideológico. Para fundamentar a questão o autor lança mão das teorias de Davis e Golberd (1957), que criaram o conceito de *agribusiness*.

Essa constatação nos revela que há no Brasil uma disputa econômica e política pelo modelo de desenvolvimento agrário. Fernandes (2013) compreende que a Questão Agrária atual ²⁶ é um problema produzido por um modelo econômico hegemônico que sujeita, subjuga e afasta o camponês de sua essência.

Concordamos e consideramos que a questão agrária tem sido um pano de fundo de todas as outras formas de aliança que tem se dado em torno de empresários-políticos. Isso porque os mesmos, em sua maioria, ocupam as cadeiras do poder executivo e legislativo no Brasil e buscam favorecer interesses pessoais e privados, em detrimento ao bem público.

Para Alentejano (2014, p. 23), a questão agrária está diretamente associada ao domínio do agronegócio sobre o modelo agrário brasileiro, que começou a ocupar o cenário nacional nos últimos anos do segundo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e vem tendo continuidade desde então. Tal domínio vem constituindo-se em uma estratégia de relançamento dos grandes empreendimentos agroindustriais, apoiados na grande propriedade fundiária e voltados à geração de saldos comerciais externos expressivos.

Lamosa (2014), ao analisar a Associação Brasileira do Agronegócio (Abag), conclui que, ao longo das últimas décadas, a referida Associação conseguiu realizar a unidade entre algumas das principais frações do capital associadas ao Agronegócio, realizando um duplo trabalho na formação de diferentes níveis de intelectuais orgânicos. Essa Associação funciona como uma espécie de partido político²⁷, controlando a hegemonia de classe em torno do Agronegócio no Brasil.

Dessa forma, a análise da Educação Superior do Campo, em meio ao discurso da questão agrária brasileira, dá-se, obrigatoriamente, associada à luta e à resistência pela terra. A Educação do Campo “não ocorre dissociada das lutas desencadeadas pelos movimentos sociais e Sindicais do campo na defesa de um projeto de campo completamente divergente desta lógica que o

²⁶ Questão-agrária-atual é um termo cunhado por Fernandes (2013) para tratar do capitalismo e sua reprodução conservadora parafraseando Ricardo Antunes (2003) quando usou o termo classe-que-vive-do-trabalho.

²⁷ Ver Gramsci (2007) conceito de intelectual orgânico.

capitalismo vem delineando para o meio rural brasileiro” (MOLINA, 2017, no prelo).

Assim, a “Educação Superior do Campo” e sua expansão são consequências de um “movimento real de combate ao ‘atual estados de coisas’”, como bem definiu Caldart (2009, p. 107), com o objetivo de expressar e produzir concepções teóricas com base na ações/lutas concretas dos trabalhadores do campo.

Van Dijk (2015, p. 237) defende que a “manipulação e o discurso da mídia é uma prática social discursiva de grupos dominante que servem à reprodução do seu poder”. Voltemos ao discurso do Ministro, citado acima, tanto ele quanto a expressiva massificação das campanhas publicitárias televisivas servem para afirmar o Agronegócio como modelo de produção ideal, o que deve provocar, além do convencimento, o apoio da sociedade brasileira a esse modelo.

Contra-pondo-se a essa visão, apresentamos a real necessidade da luta, pela manutenção da sua própria existência, dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, que apresentam em seus discursos²⁸ questões relativas à posse da terra. Esses docentes apresentam opiniões completamente contrárias àquelas defendidas pelo ministro. Esse, por sua vez, diz não compreender essas lutas, e encaminha-as para uma dimensão ideológica.

Nosso objetivo é desconstruir o discurso inicial dessa seção, no qual o ministro afirma que a “luta pela terra é ideológica”. A luta contra o Agronegócio não é ideológica, está na base real da sustentação do povo brasileiro. Alentejano (2014, p.46) aponta na materialidade real que a produção do agronegócio está pautada pela “**Violência, exploração do trabalho e devastação ambiental**”, pilares desse modelo agrário no campo brasileiro.

O discurso e a prática social dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília apontam, nessa tese, que a luta pela terra faz parte de uma necessidade de sobrevivência. É um direito dos

²⁸ Os discursos foram extraídos dos memoriais e das entrevistas oriundas da pesquisa de campo, realizadas com os egressos que cursavam a pós-graduação, tanto no curso de Especialização em Educação como também no mestrado em Educação.

trabalhadores de permanência em seu território, seja para o plantio de seu próprio alimento, seja para a manutenção de sua cultura.

Apresentamos, a seguir, trechos dos memoriais dos egressos da LEdoC que escreveram esse memorial com objetivo de realizar os estudos na especialização, no qual esses sujeitos deveriam apresentar seus vínculos com o campo.

Brasileiro (2014), ao narrar sobre a sua relação com a terra, conta-nos: “Minha avó mora no assentamento Zumbi dos Palmares”, localizado a 20 km de Simolândia- GO, onde está assentada há 11 anos. “Toda a minha família retira o próprio **sustento da terra, trabalhando com plantação e cultivo de mandioca, milho, arroz, feijão e hortaliças**”.

Retirar o próprio sustento da terra é tê-la como principal meio de produção e reprodução da vida. Para a referida professora, morar no assentamento significa um vínculo e uma necessidade de vida. Outro elemento que aponta a relação com a terra é a necessidade do cultivo de diversas culturas: mandioca, milho, arroz, feijão e hortaliças. Essa base de produção difere completamente da base de produção do agronegócio, que tem na monocultura sua principal forma de produção.

Outro forte elemento que aponta a relação com a terra é a identidade. No discurso a seguir, pode-se perceber o grau de compreensão da egressa em relação à sua história de vida.

Nasci em 1974, no município de Cavalcante-GO na comunidade quilombola kalunga, situada a 80 km da sede. Filha de remanescente de seres humanos escravizados, fui sustentada ali até os 14 anos, pelos meus pais, Sr. Faustino e Sr^a Teodora, sob a prática da agricultura de subsistência (SANTOS ROSA, 2014 informação verbal).

Localizada na região nordeste do estado de Goiás, a Comunidade Kalunga é o maior patrimônio quilombola do Brasil²⁹, estendido ao longo de 253.000 hectares e constituído por 56 comunidades, situadas nos municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás, na região da Chapada dos Veadeiros. A quinta turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da

²⁹ Consultar *Movimento Regional por la tierra* em <<http://www.porlatierra.org/movimiento/caso>>, o estudo de caso realizado na Comunidade quilombola kalunga.

Universidade de Brasília possui cerca de 80% de seus estudantes provenientes desse território³⁰.

Essa presença massiva aponta uma forte indicação de que as comunidades tradicionais ao adentrarem na Universidade Pública também buscam compreender e construir estratégias de permanência em seus territórios. A prática da agricultura de subsistência também tem sido ameaçada pelo avanço do agronegócio na região do centro-oeste brasileiro.

Tanto nas áreas de comunidades tradicionais como nos Assentamentos da Reforma Agrária é recorrente na memória dos egressos a luta pela permanência em suas terras para melhoria de vida:

Meus pais resolveram mudar para o Assentamento Antônio Conselheiro, Município de Barra dos Bugres – Mato Grosso, devido minha irmã mais velha estar morando neste, **e também a procura de melhoria de vida, pois nos outros povoados que moramos meu pai plantava lavoura em terra de outras pessoas** (SOUZA, 2014, grifo nosso, informação verbal).

A moradia, a mudança de território e a posse de terra nas áreas de assentamento podem ser percebidas, a partir do discurso acima, como uma migração interna dentro do próprio Estado do Mato Grosso. Essa mudança se deu por parte dos camponeses, que cultivavam em áreas e lavouras de terceiros, ou seja, a posse e a luta pela terra são partes integrantes da luta pela manutenção da sua própria existência.

A conquista da terra, somada à elevação dos níveis de consciência, a partir da organização dos Movimentos Sociais nos mostrou que as famílias assentadas veem no vínculo com a terra a possibilidade de rompimento com a submissão ao sistema capitalista, uma vez que as mesmas têm experimentado o “gosto da liberdade”.

Ao buscarem escrever suas memórias, os egressos do curso apontam que sua história de vida é também entrelaçada com a própria história do Movimento Social. A egressa, cuja fala está reproduzida abaixo, tem a sua história pautada pela luta no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na região do sudeste Mineiro.

³⁰ Nunes (2012) aponta como vem crescendo a quantidade de estudantes da Comunidade Kalunga na LEdoC-UnB.

No início de 1999 a minha família ouviu falar do MST e fomos acampar no acampamento Chico Mendes, no município de Arinos – MG. Iniciava-se ali a **nossa luta por terra; eu tinha 19 anos de idade... No princípio era o que almejávamos depois de trabalhar a vida toda em fazendas como assalariados rurais, boias frias e meeiras. Nesse contexto fui conhecendo um lado da luta que não sabia e que era muito além da conquista por terra; era a conquista da liberdade! Enfim, teríamos uma terra que era nossa e poderíamos trabalhar desfrutar e ver o fruto do nosso trabalho.** (SANTOS, 2014, grifo nosso, informação verbal).

A egressa que trouxe essa memória está há 17 (dezesete) anos assentada e estudando em cursos voltados para o fortalecimento das áreas de Reforma Agrária, especificamente, em cursos de formação de ciências agrárias e formação de professores. Ela cursou a graduação e a pós-graduação stricto sensu na Universidade de Brasília e tem nos ajudado a compreender essa formação que está muito além de habilitar somente para a sala de aula.

Van Dijk (2015) nos auxilia a compreender que o discurso da egressa no contexto da política de formação de professores desenhado pelo Movimento da Educação do Campo se efetiva a partir da constatação da elevação do nível de consciência desses sujeitos, em relação ao “trabalho” e sua relação com a natureza.

As falas dos egressos não são apenas um objeto “verbal” autônomo, são práticas sociais, um tipo de comunicação social, cultural e política (VAN DIJK, 2015), da qual fazem parte: o discurso e a prática social.

Dessa forma, os 04 (quatro) egressos evidenciam em seus memoriais que a luta pela terra é uma necessidade que têm em suas bases: a) a permanência em seu território; b) a produção de alimentos; c) a questão da identidade camponesa em relação ao processo histórico de exclusão que essas populações sofreram e d) a transformação de sua realidade, expressa claramente quando Santos (2014), na última citação, afirma: **“nesse contexto fui conhecendo um lado da luta, que não sabia, e que era muito além da conquista por terra, era a conquista da liberdade!”**.

A conquista da liberdade está relacionada ao contexto de sua mudança de vida, à transição do trabalho assalariado para autonomia de sua relação com a terra e com o modelo de produção. O compromisso desses sujeitos se

inicia no curso de graduação, quando os mesmos não perdem o vínculo com o campo e quando, a partir da metodologia da Alternância Pedagógica, podem voltar para sua realidade e desenvolver trabalhos teóricos e práticos sobre sua própria comunidade. Sobre isso, Barbosa relata:

Porque quando eu comecei a fazer a Licenciatura eu fiz um relatório dentro do meu Memorial, que a comunidade não produzia. Olha só! O que era a visão: a comunidade não produzir, porque a nossa visão interna **é uma visão agro, aquela visão das grandes produções, então, a gente estava desconsiderado o que tinha lá.** Então, as famílias lá dentro tinham muito essa visão **e depois de um trabalho que a gente fez, na licenciatura, com a nossa comunidade, valorizando as produções de farinha, a produção de rapadura, a produção de artesanatos, então as pessoas começaram a se ver como pequenos produtores.** Eu sempre falo para eles: vocês não são pequenos produtores, vocês são produtores. Porque a gente não pode diminuir o que a gente faz. Mas eles agora conseguem se vê como equipe organizada, como coletivos organizados, mesmo aqueles que trabalham só a família. Eles já perceberam com esse trabalho que a gente faz de conscientização da comunidade que a organização da própria família (BARBOSA, 2016, grifos nossos, informação verbal).

O discurso dessa egressa mostra que o agronegócio faz parte do imaginário de muitas comunidades camponesas como se fosse algo bom. Elas não percebem que esse modelo é um novo modo de perpetuar o antigo poder dos empresários sobre os agricultores, a continuação do latifúndio. Diante desse conhecimento equivocado e da falta de noção sobre a potencialidade de uso de suas terras, o Agronegócio constitui-se como uma realidade desejada por muitos moradores dos assentamentos.

Oliveira (2012) alerta que a classe burguesa capitalista tem controlado e privatizado as terras e todo o processo produtivo do campo, desde o cultivo da terra até a sua comercialização. Isso está fortemente visível no processamento industrial e na produção agropecuária dos alimentos brasileiros. O referido autor afirma que a produção do campo se estrutura por *commodities*³¹ e a

³¹ Palavra inglesa que significa originalmente mercadoria. Para o mercado de capital financeiro as *commodities* podem ser definidas como mercadorias primárias, principalmente minérios e gêneros agrícolas, que são produzidos em larga escala e comercializados em nível mundial na bolsa de valores.

monopolização do território é desenvolvida por empresas que controlam a propriedade privada da terra. Essas empresas se articulam em dois processos: a territorialização dos monopólios e monopolização dos territórios, sendo essa a base para a mundialização da agricultura. Tem duas ou três linhas do texto em que ele sintetiza o que é esse binômio:

No Brasil, monopolizam o setor de grãos, as empresas mundiais ADM, Cargil, Bunge, LDC; Los Grobos, El Tejar e Enrique Bañuelos; as nacionais Caramuru e AMAGGI que está indo para a Argentina; e, as cooperativas Coamo e Cocamar. No setor de sementes atuam a Monsanto e a Syngenta. O setor do leite é dominado pela Nestlé. No setor de suco concentrado de laranja cabe destacar a antiga aliança da Cutrale com a Coca Cola, fazendo com que ela assumisse plantas industriais da multinacional na Flórida e nos Estados Unidos. Pode-se destacar também a proposta de fusão entre a Citrovita do grupo Votorantin e a Citrosuco do grupo Fischer. No setor de carnes BRF - Brasil Foods tornou-se a maior empresa mundial de carnes de aves e suínos; a JBS (Friboi) adquiriu a Swift argentina, a Swift Foods & Company norte-americana, a Inalca italiana, a Smithfield Beef norte-americana, a australiana Tasman e por fim associou-se ao grupo nacional Bertin, tornando-se a maior empresa mundial de carne bovina. O mesmo aconteceu parcialmente com o Marfrig Group que possui atuações na Argentina, Uruguai, Chile e comprou o segmento de peru da francesa Doux Frangosul e a Seara Alimentos da Cargill no Brasil. Neste setor há ainda o grupo Unilever e a Doux Frangosul (OLIVEIRA, 2012, p.10).

Essas empresas estão juntas com o capital internacional, em uma aliança de classe, adquirindo ou utilizando terras brasileiras para a produção e industrialização dos alimentos. Nessa nova fase do capitalismo, o alimento deixou de ser considerado como uma necessidade básica fundamental de todo ser humano e passou a ser tratado como uma mercadoria produzida e disputada internacionalmente. As empresas também passam pelo processo de aquisição e fusão, utilizando cada vez mais o capital internacional para sua manutenção. No site do Ministério da Agricultura, podemos confirmar a participação do mercado internacional e a importância do Brasil nesse processo, pois o governo afirma que

Nos últimos anos, o Brasil se consolidou como um dos maiores produtores e exportadores mundiais de alimentos e fibras. A crescente participação do País no mercado internacional é

resultado da combinação de fatores como clima propício, investimento em tecnologia, extensão territorial cultivável e qualidade dos produtos. O Brasil exporta para mais de 180 Países, tendo como principais compradores a China, União Europeia e Estados Unidos, além dos Países do Mercosul (BRASIL, MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, 2015, s/n).

A questão agrária brasileira é diretamente associada por Alentejano (2014, p. 23) ao domínio do agronegócio, percebido como um arranjo articulado nas últimas duas décadas pelos governos quando se “constitui uma estratégia de relançamento dos grandes empreendimentos agroindustriais apoiados na grande propriedade fundiária, voltados à geração de saldos comerciais externos expressivos”.

Para esse pesquisador, outro efeito da concentração fundiária é facilitar a transferência do patrimônio natural brasileiro para o controle estrangeiro, uma vez que se trata de um “negócio”. Nesse paradigma, compreendemos que uma mercadoria só tem importância por seu valor de troca no mercado e pode ser transacionada sem a importância de seu valor de uso. Esse novo modelo de desenvolvimento agrário tem forçado muitas modificações na dinâmica produtivista agrária brasileira; uma delas é a insegurança alimentar. Prova disso é a “área destinada à produção de três alimentos básicos da dieta da população brasileira (arroz, feijão e mandioca) que diminuiu quase 3 milhões de hectares entre 1990 e 2011” (ALENTEJANO, 2014, p.38).

A área para plantação de arroz foi reduzida em 1,3 milhão, a de feijão está com 1,4 milhão de hectares a menos, da mandioca reduziu 200 mil hectares. Em contrapartida, foram aumentadas as áreas de plantação de produtos voltados para a exportação, como é caso da cana-de-açúcar, soja e milho.

Para Alentejano (2014), no Brasil, a concentração fundiária está pautada na injustiça e na desigualdade social, sendo uma marca histórica seguida de uma representação política que favorece os grandes proprietários. O que está em jogo, no momento atual, é uma nova ordem que ameaça ainda mais o pequeno produtor, pois a internacionalização das terras tem ameaçado, inclusive, a segurança alimentar brasileira.

As ações do agronegócio sobre a produção brasileira têm apontado um aumento expressivo na produção de produtos que são comercializados internacionalmente.

A área destinada ao cultivo de produtos voltados prioritariamente para exportação ou transformação industrial aumentou. Considerando-se apenas três destes produtos – cana-de-açúcar, soja e milho – a área plantada cresceu quase 20 milhões de hectares, passando de 27.930.804 há para 47.254.406 ha, um crescimento de 69,2%. Vale destacar que, entre 1990 e 2011, a soja ultrapassou o milho em termos de área plantada, assumindo a condição de maior lavoura do País (ALENTEJANO, 2014, p.40).

Esse novo arranjo tem colocado a produção de alimentos no Brasil como um dos focos de disputa de grandes empresários versus pequenos agricultores e Movimentos Organizados que lutam contra o modelo em questão. O uso intensivo de agrotóxico, a exploração de mão de obra e a devastação ambiental têm sido as principais ameaças aos sujeitos camponeses. Para além dessa grave situação, é o agronegócio que está diretamente ligado ao capital financeiro no Brasil e recebeu, segundo Sauer (2010), R\$ 65 bilhões para custeio e investimentos para a safra 2008/2009, o que é 500% superior aos R\$13 bilhões concedidos à agricultura familiar.

Delgado e Leite (2010, p. 45) apontam os bancos públicos como os principais financiadores do agronegócio, com destaque para o Banco do Brasil, cujos repasses subiram de R\$ 1,12 bilhão, em 2002, para R\$ 11 bilhões em 2007. Esses números são expressivos e afirmam o modelo do agronegócio como escolha para o capital financeiro. Além disso, eles se mostram fundamentais na aliança de classe que, na atualidade, impõe-se à sociedade brasileira.

Nesse contexto, a mídia é uma grande aliada e atua para controlar a mente dos brasileiros por meio da “manipulação e cognição”. É por meio da grande mídia que discursos como o do Ministro (citado no início desta seção) ganham força e elevam o Agronegócio, que se sustenta tendo por base o latifúndio para a produção em larga escala do que denominamos “mercadoria” e não alimentos.

Na contraposição desse cenário, uma análise conceitual das falas das egressas Rosa (2014), Brasileiro (2014), Santos (2014) e Barbosa (2016), no contexto dos seus memoriais, revelam que elas apresentam em seus discursos expressões como: “remanescente de seres humanos escravizados”, “luta pela terra”, “valorizar a produção”, “melhoria de vida”. Essas falas nos confirmam que a luta pela terra não é “ideológica”, como defendido pelo atual ministro, e sim uma luta que tem como princípio sua própria permanência e sobrevivência no campo.

Neste capítulo, tivemos como principal objetivo contextualizar a Educação do Campo e sua oposição à Educação Rural, embora as duas coexistam no cenário educacional brasileiro, com uma correlação de forças desproporcional. A *primeira* é forjada pelos movimentos sociais e materializada na história da educação brasileira nos últimos 20 (vinte) anos, pautando-se por meio da materialização de políticas públicas. A *segunda* é reprodutora do sistema capitalista e de seu modelo de produção agrária – O Agronegócio, que vem, inclusive, buscando se perpetuar nas escolas rurais em todo o País como modelo hegemônico das escolas no campo.

As reflexões apresentadas em torno da Questão Agrária e que envolvem tanto o Agronegócio quanto a Agroecologia deveriam ser a premissa na relação teoria e prática nos 42 (quarenta e dois) cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que fazem parte do projeto de expansão da Educação Superior do Campo no País. As pesquisas do Observatório da Educação Superior da Capes³², que analisa os riscos e as potencialidades dessa oferta, deverão apontar essa relação.

Coube-nos a análise dessa temática junto aos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, a qual aponta que os egressos, sujeitos desta pesquisa, apresentam em suas práticas discursiva e social o envolvimento e compromisso com a agricultura camponesa.

³² Projetos Capes: Obeduc 20.346/2012 – Política de Expansão da Educação Superior no Brasil e 15.247 – Educação do Campo e Educação Superior: Uma análise de práticas contra hegemônicas na formação de profissionais na educação e das ciências agrárias nas regiões: centro-oeste, nordeste e norte.

No próximo capítulo apresentamos a formação inicial de professores para o campo desenvolvida pela Universidade de Brasília, o que nos auxilia a refletir sobre a *práxis* como centralidade no trabalho docente e compreender também o discurso e a prática social dos egressos em torno da sua formação e da questão agrária.

CAPÍTULO II

2.0 O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E OS ELEMENTOS DE “TRANSFORMAR (AÇÃO) PEDAGÓGICA” NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

No primeiro capítulo deste trabalho abordamos a Educação do Campo e demarcamos que a mesma nasce em contraposição, sobretudo, ao modelo de produção que afasta os trabalhadores da possibilidade de serem produtores de sua própria vida material, contrapondo-se ao modelo educacional da reprodução para o capital. Continuamos a pontuar essa questão para que não se perca o nosso posicionamento a respeito do real conceito da Educação do Campo e a formação de educadores nessa perspectiva.

A afirmação de que a LEdoC - UnB está ancorada na tendência epistemológica e pedagógica do **“aprender a aprender” e não com uma ruptura com as mesmas** (SANTOS, 2011, p. 244. Grifo nosso), sobretudo no que se refere à formação multidisciplinar, nos instigou durante toda pesquisa de campo, no sentido da confirmação ou de elementos contraditórios a essa afirmação.

Concordamos que os documentos são produções humanas e mostram indícios dessa ação revelando suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver (BRAVO, 1991). Mas, discordamos que a pesquisa relacionada às ações pedagógicas, sobretudo no âmbito das políticas públicas, se restrinja somente à análise documental.

Assim, as “experiências” concretas devem ser analisadas a partir de documentos, mas não se restringir somente a eles, sob o risco de cair em equívocos pela limitação de um estudo baseado somente no que está descrito em seus planos de orientação.

Sobre esse ponto, concordamos com as análises no âmbito da sociologia da organização educativa pautadas por Lima (2003), quando esse adverte que nem sempre aquilo descrito no *“plano das orientações para ação*

organizacional”, nos documentos formais, nas leis nos decretos, é implantado no “*plano da ação organizacional*”.

Dessa forma, entendemos que uma perspectiva de análise exclusivamente centrada no “*plano das orientações*”, ou seja, no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura, leva ao risco de “reduzir a uma única orientação (formal-legal) e poderá permitir classificar, a priori, a **escola** como uma organização burocrática” (LIMA, 2003, p.41, grifo nosso). Permitimo-nos substituir, na citação de Lima, o termo *escola* por *curso*. Pois, adotamos a crítica de que não podemos limitar a análise do curso somente ao viés burocrático.

Consideramos ainda que os discursos acadêmicos são fundamentais nos discursos de poder da sociedade, sobretudo no âmbito de uma política pública, pois, apresentam-se como um elemento de “cognição pessoal e social” (VAN DIJK, 2015). Por sua vez, um referencial acadêmico que coloca a formação de professores realizada no âmbito dessa política pública, que traz a redução da reprodução do professor à melhoria apenas de sua sala de aula, que desloca a real materialidade para o qual essa formação foi projetada no âmbito do Movimento por uma Educação do Campo e implantada pelo Procampo, vem sendo protagonizado por professores e militantes da Educação do Campo no Brasil.

Percebe-se que as críticas em torno dos princípios da “Educação do Campo” e que estão na base dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, também realizadas à luz da Pedagogia Histórica Crítica (PHC), refere-se ao “Trabalho como Princípio Educativo” e à “Pedagogia da Alternância”.

Palaro e Bernartt (2012) usam a sigla PA para se referir à Pedagogia da Alternância e afirmam que ela é um “princípio de alienação” pautando-se através de um conjunto de experiências das Casas Familiares Rurais – CRFs,

Não resta dúvida que a PA tem como ideal o trabalho como princípio educativo. Mas, o modo de produção capitalista operante, não permite que de fato o trabalho seja colocado como princípio educativo. Para retomar um exemplo, atualmente o Estado tem assumido a responsabilidade dos pais na administração das CFRs. Assim, os limites da PA vão até o ponto onde há a convergência ou congruência entre interesses dos agricultores e do Estado. Pois desde a sua

origem, a PA viu-se atrelada aos cuidados do Estado como mantenedor. E o Estado, como se sabe, é tipicamente burguês. Logo, a categoria trabalho defendida nas CFRs está mais para um princípio de alienação do que um princípio educativo (PALARO; BERNARTT, 2012, p. 293).

Essa compreensão cartesiana da Educação do Campo como reprodutora da epistemologia capitalista se contrapõe aos elementos centrais que a originaram categorizando-a na modalidade da Educação Profissional, adequando-se e reproduzindo as ações do Estado capitalista. O Movimento por Uma Educação do Campo vem pautando inclusive a Educação Profissional como uma modalidade importante de atuação, porém referenciada nas especificidades do campo (II CONEC, 2004).

Consideramos que as afirmações de Santos (2011) e de Palaro e Bernartt (2012) são validadas academicamente quando apresentadas e aprovadas em diversos espaços científicos. Tornando-se produções acadêmicas que analisam a Educação do Campo e servem como reflexão, inclusive, aos professores dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo que entraram nos concursos abertos pelas licenciaturas, mas que se opõe à formação realizada.

No entanto, consideramos que as referidas pesquisas estão deslocadas da materialidade de origem: a luta dos trabalhadores rurais pela terra e por seus direitos, inclusive, o direito à Educação em cursos específicos para a sua formação, o que vem sendo conquistado nos últimos anos e realizado em vários cursos do Pronera.

As críticas feitas ao “Projeto Pedagógico do Curso” e aos dois princípios da Educação do Campo: “A formação docente multidisciplinar” e a “Alternância” foram fundamentais para verificarmos esses elementos na práxis dos egressos e na referida formação inicial e continuada.

Após 03 (três) anos de inserção exercendo atividades como pesquisadora/professora ~~em essa~~ no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília apontamos alguns elementos que consideramos “transformar(ação) pedagógica” desenvolvido no âmbito da LEdoC – UnB.

Consideramos necessário explicar com que sentido teórico utilizamos os termos que norteiam nossas análises: **Transformar** é, para nós, a modificação do estado das ‘coisas’, sejam pautadas na materialidade ou nas relações sociais; **Ação** é o termo que se refere às mudanças concretas e/ou à realidade em movimento; **Pedagógica** faz referência ao ambiente educativo, seja ele dentro ou fora da escola ou da universidade.

Essa compreensão pressupõe, portanto, modificações que estejam ligadas à ação de estudantes e professores, dentro e fora da sala de aula. Assim, a união das duas expressões sintáticas, “Transformar (verbo) + ação (substantivo feminino)”, cuja contração é marcada pelo parêntese, coloca-nos diante de ações que envolvem o “Movimento da realidade educativa”.

Consideramos desafiador analisar esse “Movimento da realidade educativa” na LEdoC, sem pertencer ao seu quadro funcional nem tampouco ao Movimento Social. A vivência no período da pesquisa nos possibilitou realizar experiências de inserção nas atividades do Núcleo de Estudos Básicos (NEB) e no estágio-docência. Tal vivência fazia parte das Atividades Programadas, um componente curricular do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E, durante o período da pesquisa e da convivência intensa com alguns professores, estudantes e egressos, isso nos proporcionou segurança para descrever, analisar, criticar e contribuir com o curso, por meio das análises que seguem nas próximas seções.

Neste capítulo, analisaremos, além das críticas realizadas por Santos (2011), Palaro e Bernartt (2012) em relação aos princípios da Educação do Campo e ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, os elementos de transformação pedagógica resultante dessa experiência piloto na Universidade de Brasília.

Para apresentar a LEdoC/UnB e a defesa dos princípios da Educação do Campo e das suas concepções teóricas, dialogaremos com Molina e Sá (2011), Molina (2015), Molina e Hage (2016), Freitas (2010, 2013), Frigotto e Ciavata (2012), Barbosa (2011), Caldart (2010, 2011), Queiroz (1997, 2004), Ribeiro (2013), Araújo (2014), Arroyo (2003), Santos (2015), Bahniuk e Camini (2012). Tomamos como referência Sacristán (2000) para tentar uma

organização didática no método de exposição para o currículo da LEdoC. Além disso, recorreremos a dados estatísticos que são resultados de pesquisa documental feita na secretaria da LEdoC/UnB e da Codeplan-DF.

2.1 A reinvenção do espaço universitário a partir da autorização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília

Nesta seção, destacamos os elementos de “Transformar (ação Pedagógica)” que consideramos fundamentais para a compreensão do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, dentro do espaço universitário fruto e consequência da criação da LEdoC na UnB.

Consideramos que essas transformações das ações se dão no Campus Universitário motivadas pela inserção regional em uma cidade com vocação agrícola, como é o caso de Planaltina – DF. Assim, são reforçados pelas novas construções para a permanência os sujeitos camponeses na universidade pública, tendo como principal engrenagem dessas transformações a organização pedagógica do curso e o protagonismo dos estudantes e professores, o que vêm, ao longo dos últimos 10 (dez) anos, contribuindo para materialização desse novo projeto educacional.

Antes de adentrarmos nos elementos de “Transformar (ação pedagógica)” apresentamos as estatísticas da LEdoC que nos ajudam a compreender como esse curso está se materializando, a partir dos números que indicam quantitativamente a sua oferta, a ocupação das vagas e a conclusão do curso pelos estudantes.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília ofertou, nos últimos 10 (dez) anos (2007-2017), 600 vagas. Desse total, foram ocupadas 90% das vagas. 27% dos estudantes já concluíram o curso e a maioria ainda encontra-se em formação inicial, o que nos mostra que a referida pesquisa aponta um estudo inicial no âmbito dessa política pública.

Constatamos baixa taxa de evasão frente às estatísticas nacionais dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. A baixa evasão na LEdoC -

UnB se configura como um referencial positivo diante do cenário nacional da expansão dos cursos que, na atualidade, somam 42 (quarenta e duas) experiências em funcionamento no Brasil. A nível nacional, das 5.000 mil vagas ofertadas, foram ocupadas 3.141, resultando em um índice de aproveitamento de apenas 63%, o que para Molina e Hage (2016) é preocupante, pois,

[...] mesmo que as múltiplas estratégias de ingresso ao curso postas em prática sejam determinantes para a viabilização do acesso das populações camponesas à Educação Superior, elas ainda precisam ser aprimoradas com vistas ao fortalecimento e consolidação das Licenciaturas em Educação do Campo (MOLINA; HAGE, 2016, p. 805).

As perdas de vagas representam, no cenário nacional, um desafio a ser superado no âmbito da proposição do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que, sendo uma política pública, demanda recursos financeiros específicos em relação à quantidade de vagas autorizadas.

Uma vez que o investimento financeiro para esse programa gerou, inclusive, abertura de concursos públicos para a contratação de professores e funcionários administrativos efetivos, tal qual demandado na II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo, faz-se necessária avaliação da repercussão dessa política pública.

Consideramos que a baixa evasão na LEdoC-UnB se dá pelas várias estrutura criadas pela universidade para atender essa política pública educacional e a permanência dos sujeitos camponeses na Universidade Pública, como veremos nas próximas seções desse capítulo.

Molina (2015, p. 154) aponta como desafio na expansão das Licenciaturas em Educação as “estratégias de ingresso de sujeitos camponeses nas Licenciaturas em Educação do Campo”, pois o curso foi criado no âmbito das políticas de ações afirmativas, o que demanda uma seleção diferenciada, sendo essa uma necessidade para os sujeitos em formação, que possam ter identidade com curso.

Das 600 vagas ofertadas, 541 estudantes permanecem matriculados no curso, e em virtude da oferta dos componentes curriculares se darem por etapa na Alternância Pedagógica foi constatado que nem todos conseguem concluir

no mesmo período. pois se houver perda de uma etapa o estudante tem que buscar a oferta dos componentes curriculares no fluxo de outras turmas.

Tabela 02: Estatísticas LEdoC-UnB (2007-2017)

ANO	TURMAS	VAGAS	MATRICULADOS	ANO DE CONCLUSÃO	TOTAL FORMANDOS
2007.2	1	60	60	2011	33
2008.2	2	60	55	2012	36
2009.2	3	60	60	2013	36
2010.2	4	60	53	2014	44
2011.2	5	60	57	2015	21
2012.2	6	60	46	2016	13
2013*	-	-	-	2017	7
2014.1	7	60	45		
2015.1	8	120	111		
2016.2	9	60	54		
2017	10				
TOTAL		600	541		190

*Não houve oferta de vagas

Fonte: Secretaria LEdoC - UnB (Elaborado pela autora).

Os dados estatísticos apresentados na tabela 02 (dois) nos proporcionam duas análises. A primeira diz respeito ao quantitativo de vagas e estudante, o que significa uma evolução dos números de estudantes em movimento na LEdoC. No intervalo de uma década, triplicou-se a quantidade de vagas e manteve-se a baixa evasão. A segunda análise revela um elemento de ruptura com a forma acadêmica escolar, que denomina as turmas pelos números apenas para conferir e codificar o ano da entrada dos estudantes.

Cada turma escolhe um nome para sua turma, dentro de um processo organizativo protagonizado pelos estudantes, com apoio dos professores. As escolhas dos nomes da turma foram/são motivadas por personalidades com as quais a turma se identifica.

- **Turma 1: Patativa do Assaré** era o nome artístico (pseudônimo) de Antônio Gonçalves da Silva. Nascido em 5 de março de 1909, na cidade de Assaré (estado do Ceará), ele foi um dos mais importantes representantes da cultura popular nordestina, tendo dedicado a sua vida

à produção de cultura popular voltada para o povo marginalizado e oprimido do sertão nordestino.

- **Turma 2: Andreia Pereira dos Santos** foi uma militante do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Ela foi aluna da primeira turma da licenciatura da UFMG. Foi professora de vários educandos da LEdoC, na escola do assentamento Vale da Esperança. Estava assentada no assentamento Oziel Alves no Pípiripau. Em 2006, faleceu por complicações no parto, iniciado em casa. Por falta de socorro imediato, ela teve uma eclampsia, permaneceu por 03(três) meses em coma e não voltou mais para casa. Andreia deixou três filhos: Bruno, Daniel e a pequena Bruna, que não conheceu a mãe.
- **Turma 3: Dandara** era companheira de Zumbi dos Palmares, mãe de 03 (três) filhos e lutou com armas pela libertação total dos negros no Brasil. Liderando mulheres e homens, após ser presa, em 6 de fevereiro de 1694, para não retornar à condição de escrava, ela se suicidou.
- **Turma 4: Panteras Negras** remete ao Partido dos Panteras Negras (Black Panthers Party), formado na década de 1960, sendo um dos grupos mais radicais na luta contra o preconceito racial nos EUA, durante o século XX.
- **Turma 5: Chico Mendes** ou Francisco Alves Mendes Filho, mais conhecido como Chico Mendes, foi um seringueiro, sindicalista, ativista político e ambientalista brasileiro. Ele nasceu 15 de dezembro de 1944 e foi assassinado em 22 de dezembro de 1988, em Xapuri, no Estado do Acre.

Os nomes das turmas significam uma escolha simbólica de comprometimento dos educandos com a história. Revelam um compromisso social e político de continuidade de uma marca de identidade que é carregada por eles, durante e depois de formados. Essa prática aponta muito mais que números; revela uma escolha de identidade que representa a própria classe daqueles sujeitos.

A organização das turmas a partir da identidade é resultado também de uma formação diferenciada. Consideramos que a estratégia adotada em várias universidades brasileiras, no recém-período da ditadura, quando os estudantes

organizavam sua disciplina por interesse individual, gerando uma falta de identidade e coletividade na formação, veio sendo rompido com a redemocratização do país.

Nesse sentido, alcançar um grau de organização no qual os estudantes possam acessar a educação superior e organizar sua formação inicial. Marcados com uma identidade histórica, os estudantes apresentam um diferencial que consideramos relevante na formação inicial do professor na perspectiva da emancipação e do posicionamento diante do processo de formação de professores.

2.1.1 Inserção regional do Campus e do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

A Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, código Inep 112176, foi autorizada a funcionar, na modalidade presencial, no dia 27/08/2007, com carga horária total prevista de 3.525 horas/aula e 235 créditos, integralizados em oito etapas (semestres) presenciais.

Com sede na Faculdade UnB de Planaltina, o curso é situado na Área Universitária 01, vila Nossa Senhora de Fátima, Planaltina – Brasília – Distrito Federal, autorizada pela Resolução número 38, de 10 de julho de 2007, e reconhecido pela Portaria nº 301 de 08 de julho de 2016.

A autorização legal do curso possibilitou o seu funcionamento em Planaltina - DF, uma das 30 (Trinta) Regiões Administrativa (RA) do Distrito Federal que apesar de ser uma das mais antigas de Brasília, tendo seu registro de criação³³ em 19 de agosto de 1859, é uma das mais abandonadas pelo poder público.

O Distrito Federal carrega em sua própria história de construção profundas contradições. Ao mesmo tempo em que a capital do País é construída, emerge junto com ela contrastes sócio-espacial-territorial muito

³³ Mais informações consultar <http://www.planaltina.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>

grandes fruto da forte especulação imobiliária produzida no processo de sua construção.

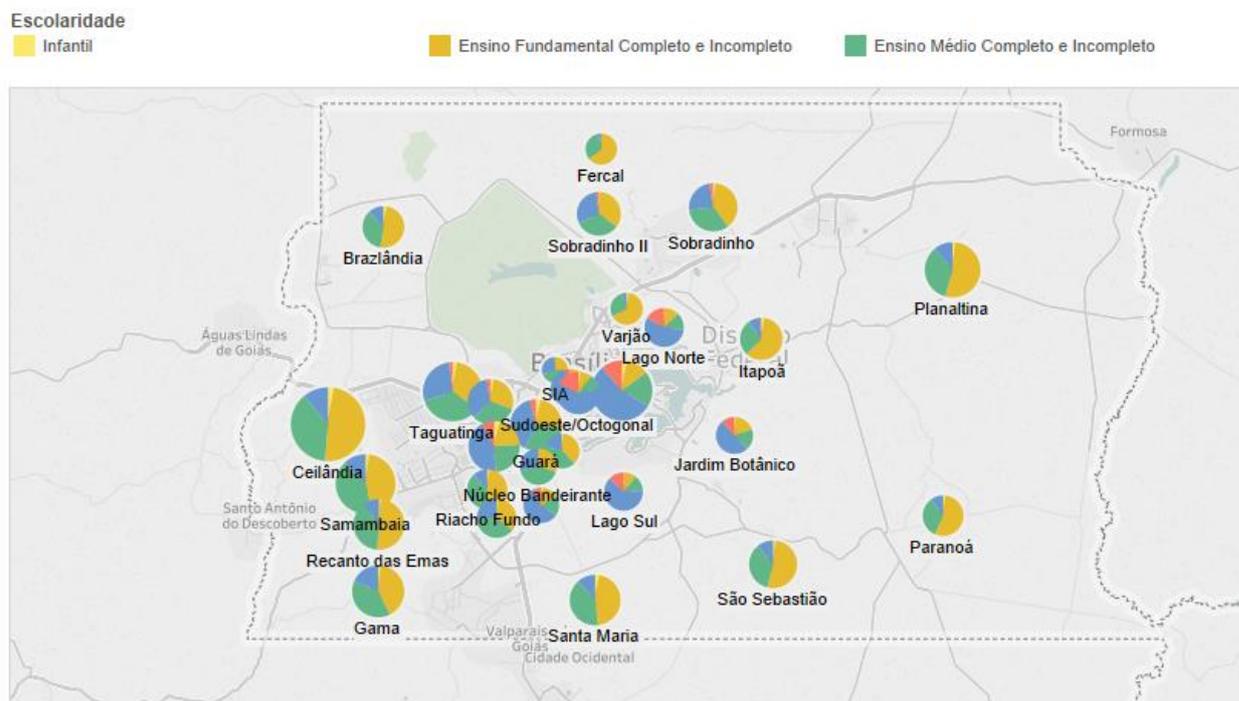
Na atualidade é possível visualizar, claramente, pela organização do espaço geográfico, a ocupação de lugares setorizados que não aparecem no cadastro do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística – IBGE – Cidades³⁴, muito embora estejam compondo um cenário de diferenças e contradições referente à população, renda, trabalho, educação, saúde e situação de moradia de quem vive e trabalha no Distrito Federal.

Dessa forma, para refletir sobre a Universidade e sua função social, faz-se necessário conhecer um pouco em que espaço territorial que o curso de Licenciatura em Educação do Campo está inserido. Para isso, recorreremos aos dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal, órgão que tem a missão de analisar e avaliar as políticas públicas para o Governo do Distrito Federal.

A cidade de Planaltina (DF) apresenta indícios históricos de mais de 200 anos, possui uma área de 1.534,69 km de extensão territorial e população atual em torno de 180.000 habitantes, tendo boa parte de seu território rural. É uma das regiões administrativas que possui as menores taxas de escolarização e maior produção rural do Distrito Federal.

³⁴ Portal que contém informações sobre todas as cidades do Brasil e que não apresenta informações referentes às Regiões Administrativas (RA-DF): <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/df/brasilia/panorama>.

Imagem 02 – Levantamento do nível educacional das Regiões Administrativas do Distrito Federal



Proporção da população residente na RA por nível educacional - 2013



Fonte: PDAD/2013 – Codeplan

É importante destacar que existem duas cidades denominadas de Planaltina, localizada em territórios diferentes (Distrito Federal e Goiás). Nessa seção, referimo-nos a Planaltina do Distrito Federal, que também é uma cidade de forte influência do Turismo Religioso. Nela acontecem festas populares e tradicionais, como a Folia do Divino, que reúne quase 25 mil pessoas, e a Via-Sacra, que já atingiu 150 mil romeiros, segundo os relatos da Agência distrital. Além disso, um dos seus bairros, o Vale do Amanhecer, tem uma estrutura hierárquica e doutrinária construída com base em referências cristãs, espíritas e até orientais, que influencia fortemente o turismo religioso na região (Anuário do DF, 2017).

Apesar da dimensão territorial, riqueza econômica e natural, a cidade de Planaltina-DF está entre uma das mais precárias socialmente. A Codeplan, ao mapear a “pobreza” no Distrito Federal, sugeriu políticas públicas para

enfrentamento do problema, a partir de uma pesquisa feita com 100 mil das 228 mil famílias que fazem parte do Cadastro Único do Distrito Federal.

Na pesquisa, questões como pisos e paredes de material inadequado, falta de abastecimento de água, escoamento sanitário impróprio, inexistência de coleta de lixo, calçamento precário e uso de energia elétrica indevido foram os pontos mais frequentes entre as residências consideradas “críticas”.

Outro grave problema ressaltado pela pesquisa foi a “defasagem escolar”, principalmente no Ensino Médio. Em todas as famílias em situação socioeconômica crítica, há pelo menos um jovem entre 15 e 17 que não está na escola, e sim em busca de trabalho. A principal hipótese do motivo dessa dificuldade é a de que esses jovens costumam ser fundamentais para a renda familiar. Eles acabam deixando os estudos para trabalhar e, assim, contribuir no orçamento familiar como demonstramos na tabela 01 com baixa escolarização.

Tabela 03: Nível de escolaridade da população de Planaltina

ETAPAS E NÍVEIS DE ESCOLARIDADE	QUANTIDADE DE PESSOAS
Infantil	3423
Ensino Fundamental Completo e Incompleto	78694
Ensino Médio Completo e Incompleto	51994
Ensino Superior Completo e Incompleto	17200

Fonte: PDAD 2013/Codeplan.

Os dados da tabela 03 apontam que apesar da maioria da população se encontrar no nível fundamental, cerca de 30% da população de Planaltina concluiu, parou ou está no nível médio, o que pode apresentar um forte potencial para o recém-criado campus da UnB - Planaltina.

A economia da cidade de Planaltina é baseada na agricultura, com forte plantação de milho, mandioca e frutas cítricas. Além disso, a economia é sustentada, também, pela criação de gado e por vários suportes da administração pública e serviços, além de pequenas indústrias, associações e cooperativas.

Consideramos que a economia de Planaltina também apresenta um forte arranjo produtivo local. Destacamos o estudo realizado por Saraiva (2013)

sobre os arranjos Produtivos e Criativos Locais, nos quais as mulheres (algumas delas egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo) das áreas de Reforma Agrária (especialmente do Assentamento Pequeno William e Assentamento Márcia Cordeiro Leite) “trabalham com fibra de bananeira e palha de milho e com variedades de produtos naturais do cerrado (folhas, sementes e flores)” (SARAIVA, 2003, p. 30).

Esse Campus da UnB-Planaltina foi inaugurado em 16 de maio de 2006, com forte vínculo regional e com a missão de

[...] produzir, integrar e divulgar conhecimento. Em seus princípios norteadores, apresenta a preocupação de “oferecer uma formação profissional comprometida com a realidade regional, para resgatar e valorizar sua cultura, identificar seus problemas socioeconômicos e apontar as possíveis soluções.”³⁵ (UnB, 2012, s/n).

No referido campus, são ofertados 04(quatro) cursos de graduação (Ciências Ambientais, Educação do Campo, Gestão do Agronegócio, Gestão Ambiental) e 04 (quatro) de Pós-Graduação (Ciências de Materiais, Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural, Gestão Pública e Ciências Ambientais).

No período da pesquisa de campo, observamos que esse Campus tem sido um forte espaço de debate, integração, construção e vinculação com a formação profissional para as Ciências da Natureza e Agrária. Naquele espaço, vivenciamos várias ações que vão de aulas da graduação e pós-graduação (lato e stricto sensu) a palestras, oficinas, cursos e momentos de formação político-pedagógico, protagonizados pelos estudantes da FUP, que descreveremos em uma seção destacada.

A inserção regional do campus de Planaltina e do curso de Licenciatura em Educação do Campo nos aponta que o espaço geográfico é um diferencial para oferta, no entanto, não se esgota nele a possibilidade de permanência dos estudantes no curso. No caso da Universidade de Brasília, destacamos que o alojamento, construído dentro do Campus da UnB-Planaltina, configura-se como um dos fortes elementos de “transformar (ação) pedagógica”, que tem

³⁵ Missão do Campus de Planaltina pode ser consultada em <<http://fup.unb.br/apresentacao>>.

feito um enorme diferencial nesse espaço universitário para permanências dos sujeitos camponeses na Universidade Pública.

2.1.2 Alojamento D. Tomas Balduino

A Universidade de Brasília foi inaugurada em 21 de abril de 1962, com a promessa de reinventar a educação superior, entrelaçar as diversas formas de saber e formar profissionais engajados na transformação do país (UnB, 2017). Assim como a Capital Federal, ela é fruto de um dos períodos mais expressivos da história da arquitetura brasileira, no início dos anos 1960. Nela existem obras de importantes arquitetos, como Oscar Niemeyer, Alcides da Rocha Miranda e João Filgueiras de Lima, o Lelé.

No primeiro espaço universitário construído para ser a Universidade de Brasília, localizado na Asa Norte, percebem-se traços de uma arquitetura moderna entrelaçada com a pressa da construção (com muitos materiais pré-moldados).

A arquitetura da Universidade de Brasília é um cenário vivo da própria história do Brasil. Entre concreto e inovações, a Universidade apresenta locais bastante diferenciados das outras universidades brasileiras, como a “Colina”, prédios que foram construídos para servir de residência para os professores que se mudariam de domicílio para o Distrito Federal, por conta da implantação da universidade. A “Colina” é um diferencial ímpar até hoje, pois, agrega os professores da Universidade em um espaço que mistura trabalho e moradia.

Por meio do apoio recebido pelo Programa de Apoio aos planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Universidade de Brasília foi consideravelmente ampliada. Isso se deu não mais com o calor das construções da década de 1960 e obedecendo a seus projetos arquitetônicos iniciais, mas, com o propósito de fazer da universidade um espaço que contribua com a ampliação de políticas

de inclusão e assistência estudantil, conforme está descrito em uma das diretrizes desse decreto.

Tal qual o propósito da “Colina”, de servir como residência aos professores, o alojamento D. Tomas Balduino, construído para a Faculdade UnB de Planaltina, com uso prioritário para os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, é um espaço diferenciado na Universidade de Brasília. Inaugurado em 2015, o alojamento possui dormitórios coletivos que abrigam, no máximo, 10 (dez) estudantes em cada dormitório, com capacidade total para 100 estudantes. Na área externa, os estudantes têm tanques para realizar o trabalho de lavagem de roupa, área de convivência e espaço de funcionamento para Ciranda Infantil, que trataremos mais adiante. Essas áreas são de uso coletivo, durante o período em que estão na universidade.

Disponibilizamos (ANEXO 02) a planta baixa do alojamento, uma arquitetura que altera consideravelmente o formato e a vivência dos estudantes dentro universidade, uma vez que, para esses estudantes, durante o Tempo Universidade (TU)³⁶, ela passa a ser sua moradia.

Essa estrutura não é comum a todas as universidades brasileiras, nem tampouco a todas as instituições que têm o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Nas fotos a seguir, apresentamos um pouco dessa infraestrutura a qual consideramos um elemento de “transformar (ação) pedagógica” universitária e uma das principais inovações e contribuições apresentadas pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília e para o acesso das populações do campo à Universidade Pública brasileira.

A referida construção é um espaço que proporciona a permanência dos estudantes do curso e possibilita que ele seja organizado dentro da Pedagogia da Alternância.

Obviamente, um espaço que abriga estudantes no período das etapas de estudo requer investimentos financeiros e de manutenção. Diante disso, essa demanda introduz uma nova dinâmica de trabalho e cuidados dentro do

³⁶ Período em que os estudantes do campo residem na Universidade de Brasília para estudos no curso de graduação.

espaço universitário, inclusive com impacto nas despesas permanentes, como água, energia, materiais de limpeza, o que alteram os recursos financeiros em torno do custo-aluno.

Muito embora não tenhamos a pretensão de tratar do financiamento e do impacto no valor custo-aluno, entendemos que esse seja importante objeto de estudo e pesquisa para pesquisadores da educação e, mais especificamente, da Educação Superior.

FOTOGRAFIA 01: Mosaico de fotos do Alojamento dos estudantes da LEdoC- UnB



Fonte: Bittencourt Brito, 2014. (Acervo da Pesquisa)

É importante ressaltar que, no início, o curso não contava com essa infraestrutura; ela foi conquistada por meio do protagonismo dos gestores da Faculdade de Planaltina para liberação de recursos financeiros para sua construção.

O alojamento da Faculdade UnB de Planaltina, de uso prioritário para os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, recebeu o nome de Dom Tomás Balduino para homenagear o bispo emérito da Cidade de

Goiás - GO e fundador da Comissão Pastoral da Terra, falecido em 02 de maio de 2014 e que durante toda a sua vida lutou por justiça social e em defesa dos direitos à terra, junto aos indígenas das comunidades tradicionais.

2.1.3 O Protagonismo dos estudantes da LEdoC na UnB

Os estudantes, no Brasil de hoje, representam a mais firme, lúcida e corajosa vanguarda de oposição ao regime e ao sistema social arcaico que o sustenta (PELEGRINO, 1968).

Iniciamos esta seção com um pensamento de Hélio Peregrino³⁷ em relação aos estudantes brasileiros da década de 1960 que protagonizaram diversas, fortes e fecundas ações em apoio à democracia (ainda fortemente ameaçada na atualidade). Entre as ações está a contra a Ditadura Militar (1964-1985) que, “intitulando-se” como um “movimento revolucionário”, foi instituída no Brasil em 31 de março de 1964, por um golpe de estado. O momento se deu tal qual vivemos na atualidade, porém, com “autorização legal” do uso da força e de armas contra a sociedade civil, o que resultou em graves violações dos Direitos Humanos com mortes e torturas no País³⁸.

O Movimento Estudantil da Universidade de Brasília traz em sua história de lutas as marcas e memórias desse período. Uma dessas marcas podem ser percebidas pelo próprio nome do Diretório Central dos Estudantes da UnB, que homenageia Honestino Guimarães, um importante líder estudantil no período da ditadura, desaparecido três anos após ser preso, em 10 de outubro de 1973.

Somente 20 (vinte) anos depois, em 1996, o Estado brasileiro reconheceu a responsabilidade por seu desaparecimento, quando entregou à

³⁷ O psicanalista mineiro Hélio Pellegrino nasceu dia 5 de janeiro de 1924 em Belo Horizonte e faleceu no Rio de Janeiro, 23 de março de 1988. Formado em Medicina, filho de médico, desde estudante participou ativamente da vida política do país. Lutou contra o Estado Novo e, em 1945, foi um dos fundadores da Esquerda Democrática, ala UDN.

³⁸ Consideramos o estudo do Relatório da Comissão Nacional da Verdade, publicado em 10 de dezembro de 2014 um importante e atual estudo sobre esse período da história do Brasil. O referido relatório pode ser consultado na íntegra em <<http://www.cnv.gov.br>>.

sua família o seu atestado de óbito, emitido pelo poder judiciário do Rio de Janeiro, sem mencionar a causa da morte.

Em abril de 2014 Honestino Guimarães foi oficialmente anistiado político *post mortem* pelo governo federal, quando o Ministério da Justiça determinou a retificação do atestado de óbito para que constasse como causa da morte “atos de violência praticados pelo Estado”³⁹.

Mantendo viva a memória e participando ativamente dos movimentos políticos e sociais de Brasília e do Brasil, o Movimento Estudantil da UnB é pulsante, ativo e protagonista de muitas ações que alteram a funcionalidade da universidade. O Campus da UnB – Planaltina, no ano de 2016, quando ainda estávamos em pesquisa de campo, foi o primeiro a ser ocupado⁴⁰ na Universidade de Brasília.

O protagonismo do movimento estudantil é uma das mais ricas contribuições na atual realidade universitária. Nesse contexto, a organização dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo veio somar e exercer uma forte influência para os demais estudantes.

Entre outros momentos, vivenciamos essa influência quando, no período da pesquisa, um estudante da pós-graduação em educação e egresso da LEdoC, que vivenciou a “Ocupação Universitária”, compartilhou com nosso grupo de pesquisa o seguinte relato:

Hoje ouvi um depoimento dos estudantes dos cursos de Ciências naturais, Gestão ambiental e Gestão do agronegócio dizendo “que o espaço de debate da ocupação está sendo fundamental para eles aprenderem, pois estão impressionados com a formação política dos estudantes da LEdoC se manifestaram dizendo que esse momento do Ocupa FUP está sendo importantíssimo para a aproximação dos cursos”. Refletindo sobre isso em casa, vejo, de fato, que a formação da LEdoC é necessária e o curso está cumprindo seu papel não só para pensar na transformação da escola, mas pensando na transformação social e da própria universidade. Me orgulho de ter no meu currículo essa formação. E depois desse momento,

³⁹ Para consultar mais sobre a memória de Honestino Guimarães, consultar <<http://memoriasda ditadura.org.br/biografias-da-resistencia/honestino-monteiro-guimaraes/>>.

⁴⁰ As ocupações das Universidades Públicas foi um Movimento protagonizado pelos estudantes em várias Universidades Brasileiras no ano de 2016, período de profunda resistência ao golpe de estado em curso. Na Universidade de Brasília (UnB) decidiram, em assembleia, no dia 31/10/2016, pela ocupação da instituição e tomaram a Reitoria do campus Darcy Ribeiro gritando "a Reitoria é nossa".

a FUP irá olhar com outros olhos para a LEDOC” (XAVIER, 2016)⁴¹.

Esse relato demonstra o quanto os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, por meio de seu protagonismo como construtores da sua própria história e não apenas como reprodutores na educação bancária⁴² vêm contribuindo para transformar as relações dentro do espaço universitário.

As “Ocupações Universitárias” aconteceram em protesto à Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241), que propunha e limitava um teto para os gastos públicos no Brasil, durante 20(vinte) anos.

Elas eclodiram em várias universidades brasileiras, organizadas pelos estudantes que, conscientes de seu papel social e dos malefícios que a medida iria provocar, sobretudo na Educação Superior, que requer mais investimentos e não cortes, decidiram fazê-lo. Vive-se um momento político que tem ameaçado a existência da educação superior pública no Brasil.

FOTOGRAFIA 02: Portão de entrada da FUP UnB



Fonte: Site de notícias G1. globo.com (2016)

Esse movimento de ocupação foi aprovado em assembleia histórica no dia 31 de outubro de 2016. Com um quórum maior que 1.400, os estudantes decidiram ocupar a Reitoria da Universidade de Brasília (UnB). Nos dias

⁴¹ Depoimento compartilhado dia 05 de novembro de 2016 com o grupo de pesquisa.

⁴² O termo faz referência à pedagogia tradicional criticada por Paulo Freire (2000 e 2002b) na qual os estudantes são obrigados a ouvir, memorizar e repetir os conteúdos apresentados pelos professores “detentores do conhecimento”.

seguintes, outros 15 espaços foram também ocupados, a partir de definições de assembleias internas de cada curso, partindo da autonomia de cada Centro Acadêmico.

Em um movimento de pertença, os estudantes permaneceram dentro da universidade e lá organizaram atividades pedagógicas pautadas na solidariedade, na ajuda mútua, na auto-organização e em decisões coletivas. Nessas ações, eles nos ensinaram muito mais do que nós conseguiríamos ensinar-lhes em alguma aula ou disciplina.

Na UnB, professores e estudantes ministravam aulas públicas, palestras, oficinas, debates, estudos e análises sobre a conjuntura atual e a realidade brasileira. Além disso, trabalhavam vários conceitos que, na maioria das vezes, não estão presentes no interior da sala de aula.

O movimento Ocupa UnB⁴³, contribuiu para que os estudantes permanecessem unidos em torno das ações políticas contrárias ao desmonte do estado que vem sendo realizado no país, sobretudo nos últimos anos. As decisões eram tomadas em assembleia. A partir desses diálogos, o movimento protagonizou diversas intervenções na Universidade de Brasília.

FOTOGRAFIA 03: Assembleia Estudantil, que deliberou pela Ocupação da Universidade de Brasília em 2016



Fonte: Movimento Ocupa UnB (Rede social facebook)

Esse movimento de resistência foi de fundamental importância para pautar a posição dos estudantes e de uma parcela da sociedade civil que é contra as ações que o atual governo ilegítimo de Michael Temer vem impondo

⁴³ <<https://www.facebook.com/ocupaunb/>>.

ao Brasil. Por meio do Movimento Ocupa UnB, a Universidade de Brasília se posicionou da mesma forma que os movimentos nacionais, em defesa da educação pública de qualidade e contra a PEC 55, a Reforma do Ensino Médio, o Projeto Escola Sem Partido e os cortes na educação, anunciados pelo governo Temer. Apesar das críticas recebidas, as ocupações, as greves e as atividades foram legítimas, respaldadas e apoiadas por boa parte dos técnicos administrativos e docentes da Universidade de Brasília.

No campus da Faculdade UnB de Planaltina, o Movimento Estudantil tende a receber um reforço bem maior em virtude da permanência dos ledoquianos na Universidade, nas etapas de estudo. Essa permanência faz com que os estudantes vivenciem o ambiente universitário com maior intensidade e façam da universidade, dia e noite, seu local de permanência.

Esse protagonismo se soma a mais um dos que a Universidade de Brasília tem protagonizado nas primeiras décadas do século XXI de uma geração que se compreende “famosa” nas lutas estudantis dos anos 2000, a partir do comando de greves estudantis historicamente refletidas no âmbito nacional

(1); pelo passe livre e transporte coletivo de qualidade (2); na ocupação da reitoria da UnB e derrubada do reitor Tymothy Muhrolland (3); pela queda do ex-governador Arruda; (4); na defesa do Santuário dos Pajés contra especulação imobiliária (LIMA, 2015, p. 118).

Lima (2015) considera que os estudantes da UnB tem realizado uma “Ação Direta” na luta e na vida dos estudantes, a qual tivemos a honra e o orgulho de vivenciar no momento dos estudos de doutorado.

A localização privilegiada da universidade de Brasília provoca o interesse de estudos por pessoas provenientes de diferentes territórios do Distrito Federal, do entorno e de outros estados. Isso, a nosso ver, provoca o encontro de um público diverso, antagônico de diferentes classes e contribui para que o espaço universitário esteja engajado e comprometido no âmbito da política pública nacional.

2.2 O Currículo prescrito⁴⁴: concepção teórica e epistemologia do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo nasce a partir da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada em Luziânia – GO, de 02 a 06 de agosto de 2004, para atender ao anseio e às reivindicações dos camponeses por formação de professores, como já nos referimos no segundo capítulo.

Entretanto, ele é materializado por meio do protagonismo dos professores, estudantes e dos Movimentos Sociais que vêm constituindo esse projeto pedagógico. Esse último contou com algumas críticas sobre o afastamento da gestão dos Movimentos Sociais por parte dos egressos da LEdoC que já haviam realizado formação por outros curso da Educação do Campo.

Eu percebi esse afastamento, porque, como acontecia. Os cursos que vieram através do Pronera tinham na coordenação política pedagógica os Movimentos Sociais principalmente o MST e a Via Campesina e eram cursos que aconteciam em parceria com as universidades e não era curso da universidade. Então, tinha que ter essa parceria mesmo. Muitas vezes aconteciam fora da universidade, aconteciam em centro de formação do movimento e com essa institucionalização do curso, o curso agora é da universidade, então teve um afastamento, porque o curso está sendo gerido somente pela universidade. (SANTOS, 2016).

A fala da egressa reforça que não percebe, mas sente falta da participação dos Movimentos Sociais dentro da Universidade. Consideramos importante destacar que o Movimento Por Uma Educação do Campo almejou, nas diretrizes preliminares, um perfil de educador que fosse vinculado às lutas dos povos do campo, capaz de compreender e intervir em sua realidade.

⁴⁴ Utilizamos na organização os conceitos de Sacristán (2000) para diferenciar o currículo (documento formal - projeto) e o currículo que se desenvolve na prática da Licenciatura em Educação do Campo, uma vez que entre o documento e a ação organizada há muitas diferenças pelas quais não seria possível compreender a LEdoC - UnB.

Nesse sentido, a participação dos Movimentos Sociais seria fundamental nesses diálogos de regulamentação e institucionalização de uma política pública demandada por eles.

Sobre isso, Molina e Sá (2011) afirmam que se fazia referência a um educador capaz de atender à escola que o recebesse, mas também fosse capaz de atuar nas lutas, nas comunidades, na realidade na qual estivesse inserido.

Esse perfil deveria ser desenvolvido nos vários Projetos Político-Pedagógico das Licenciaturas, a partir da Minuta Original⁴⁵, aprovada pelo Grupo de Trabalho de Educação do Campo (GPT), do Ministério da Educação, que apontava:

- O **Perfil profissional**: docência multidisciplinar, gestão de processos educativos e gestão de processos comunitários;
- A **base curricular do curso**: com base em um projeto interdisciplinar, incluindo a docência multidisciplinar, ênfase na pesquisa, estágio que inclua exercício profissional; o projeto do curso deveria contemplar as áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar.
- **Característica de funcionamento**: o curso deverá ser ofertado presencialmente para garantir a identidade da turma, com seleção específica para os ingressantes e organização curricular em regime de alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade);
- **Carga horária mínima** de 3.200horas/aulas;
- Além de laçar as diretrizes para a **Fundamentação legal, Certificação pretendida e formas de implantação do curso**.

Consideramos como marco na diretriz desse curso a formação para a docência multidisciplinar nas áreas de Linguagem, artes e literatura ou Ciências Humanas e Sociais ou Ciências da natureza e matemática ou Ciências agrárias e gestão da Educação Básica, Educação Superior

A “Minuta Original”, criada pelo Grupo de Trabalho de Educação do Campo, estabeleceu a diretriz formativa e possibilitou um norte para o

⁴⁵ Esse documento pode ser encontrado na íntegra, como anexo, no livro Licenciaturas em Educação do Campo, organizado por Molina e Sá (2011).

funcionamento dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, deixando a critério de cada instituição a elaboração do Projeto do Curso.

Consideramos essa ação bastante salutar, pois, compreendemos que o currículo prescrito é um “objeto social, histórico e sua peculiaridade, dentro do sistema, é um importante traço substancial” (SACRISTÁN, 2000, p.107) e político que deve partir da realidade na qual o curso esteja inserido. Dessa forma, consideramos que o estabelecimento de “currículos mínimos comuns” carrega consigo também a pretensão de uma formação comum.

Assim, consideramos que a “Minuta Original” lança uma matriz de referência fundamental para que o curso seja ofertado dentro de parâmetros mínimos e não perca o seu interesse maior, a formação superior para os professores que atuam (ou atuarão) nas escolas do campo brasileiro. Além disso, esse documento orienta para que os professores permaneçam em seus territórios de origem e auxiliem na transformação das escolas rurais para a escola do campo.

Essa transformação não está centrada apenas em mudança de nomenclatura, mas no processo de formação humana

[...] 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; SÁ, 2012, p.327).

Pretende-se uma escola que vise, sobretudo, uma prática educativa que fortaleça a classe trabalhadora no processo de resistência à expansão do capitalismo e que forme intelectuais orgânicos comprometidos com seu papel diante das contradições do avanço do capital nos seus territórios. E que ela possa ser constituída a partir de estratégias pedagógicas que sejam capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem no meio em que estão inseridos.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, está assentado no próprio referencial teórico em que se assenta a Educação do Campo, conforme expressamos no primeiro capítulo. Portanto, essa educação nasce comprometida com a

transformação social, com a mudança das condições de vida dos homens e mulheres que vivem no e do campo e com o compromisso de elevar

[...] os níveis de escolarização dos sujeitos do campo, e simultaneamente, contribuir para promover mudanças estruturais nestes territórios, cuja vinculação com a cidade é inexorável (MOLINA; SÁ, 2011, p.39).

Consideramos que a construção teórica pela qual se pautou o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília é densa e se configura como um desafio, pois, almeja formar um professor que pudesse em sua formação inicial, opor-se às bases teóricas do capitalismo.

Os idealizadores do projeto teriam que pautar seus estudos e concepções pedagógicas que retomassem a compreensão da relação homem-natureza-sociedade e a formação do desenvolvimento humano integral, retomando o ideário socialista e a experiência realizada pela União Soviética.

Nesse sentido, o ideário socialista de transformação tem sido a sustentação teórica do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo nas experiências dos socialistas soviéticos.

Dessa forma, o projeto é inspirado também pelos registros do início da Revolução Russa, entre os anos de 1917 e 1931, quando as bases sociais começam a ser alteradas em direção à construção do socialismo. O livro “Escola Comuna” foi descrito por *Moisey Mikahailovich Pistrak*⁴⁶, um dos líderes ativos da construção da escola soviética e do desenvolvimento da pedagogia marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

Inspirado nesse ideário e para materializar junto à realidade brasileira o objetivo de superar a fragmentação do conhecimento, Freitas (2010) propõe a “Escola única do Trabalho e os caminhos de sua construção”. Nessa obra, o autor se indaga por onde iniciar esse processo que, nas relações sociais da realidade brasileira, é inexistente.

⁴⁶ Segundo Freitas (2009), Moisey Mikahailovich Pistrak (1888-1937) foi líder ativo das duas primeiras décadas da construção das escolas soviéticas e do desenvolvimento da pedagogia marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, era doutor em ciências pedagógicas, professor e membro do partido comunista. Formado em físico-matemática pela Universidade de Varsóvia (1914), na Polônia, trabalhou no NarkomPros da União Soviética ao mesmo tempo que dirigia a Escola Comuna.

Para ele, o início está na escola atual e isso pode ser feito buscando garantir a “Unidade teoria e Prática”, lançando-se mão de dois cuidados elementares: garantindo o trabalho coletivo de educandos e educadores e colocando nas mãos dos educandos a responsabilidade pela organização de suas atividades escolares, não da construção do conhecimento, mas das ações coletivas que fazem do processo escolar lugar de convivência e de tomada de decisões.

Freitas (2010) aponta o “Complexo de Estudo” como um caminho que pode levar a essa transformação. Não se trata de um tema, nem tampouco de uma metodologia, mas de

[...] uma construção teórica da didática socialista como um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre teoria e a prática, pela via do trabalho socialmente útil. Sendo “socialmente útil” acontece no meio, em contato com a natureza e com a sociedade, o que se articula com as outras duas categorias vistas anteriormente: atualidade (a realidade tal qual se expressa no meio educativo e sua transformação) e a auto-organização (forma de se preparar sujeitos históricos) (FREITAS, 2010, p. 9).

Assim, para que os “Complexos de Estudos” se materializem, o conceito de **trabalho** precisa ser compreendido dentro da visão de “formação humana integral” (FRIGOTO; CIAVATTA, 2012, p. 748). Isso é fundamental na formação das pessoas que lutam pela superação da exploração humana.

Freitas (2010) afirma que na concepção da pedagogia socialista o trabalho deveria estar centrado no debate de **autosserviço** para as crianças e para os adultos. E, também, ser produtivo nas fábricas, considerando que aquele era o meio em que a classe trabalhadora estava e, para ela, ele é o próprio fundamento da vida nas suas várias manifestações.

Sendo fruto do meio em que a pessoa vive (tanto na cidade como no campo), o trabalho deve se dar conforme a idade de cada uma. Shulgin (1924) sinalizava que o trabalho deveria ser aprendido na educação escolar e ir ganhando complexidade em cada etapa da vida;

“ela (a escola) realiza pouco pelo caminho da participação da criança na construção de sua vida infantil, coletivo infantil, primeiro apenas no limite da instituição infantil, depois no

trabalho de grupo de pioneiros, juventude comunista etc, pelo caminho da participação no movimento infantil internacional, no trabalho das tarefas do conselho e das outras organizações dos adultos, pelo caminho do trabalho conjunto com eles. Mas isso não é tudo: é preciso que a criança aproxime-se da classe edificadora, assimile melhor sua ideologia, viva com ela, forje hábitos de luta, aprenda a construir - *esta é a tarefa do trabalho. Nós falamos sobre o trabalho como objeto de estudo, sobre o trabalho como método, trabalho como fundamento da vida.* Estudando o trabalho nós podemos facilmente seguir passo a passo a história da humanidade” (SHULGIN, apud FREITAS, 2013, p. 31. Grifos do autor).

Essa é, portanto, a fundamentação para o “Trabalho Socialmente Útil”, base para a vida material, e para a necessidade da inserção das crianças nos processos formativos que as façam integrantes da sociedade. Na pedagogia socialista, a criança é um ser humano em formação que vive sua vida e dela deve se apropriar participando da sua construção. Na contramão dessa concepção, a sociedade capitalista vê na criança um protótipo a ser preparado para a vida.

De semelhante modo, a formação do Educador do Campo é realizada partindo do trabalho, da vida material, da sua própria existência. Essa construção vai se fazendo no dia a dia do curso, nas suas possibilidades de convivência entre o saber do camponês e o conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Essa visão entra em contradição com a formação e o cotidiano dos professores universitários no Brasil. Os alunos são preparados para uma carreira acadêmica em que a produtividade e os títulos sejam as principais formas de ingresso na profissão, ou seja, o sistema de mérito e a produção a base do trabalho docente.

A fundamentação teórica da Matriz Formativa da LEdoC traz questões fundamentais, defendidas por Freitas (2013), como bases para a transformação da forma escolar. Para transformar essas bases, não é necessário descartar tudo que está construído e construir uma nova escola. Não se recomenda que seja ignorado o conteúdo das ciências, nem tampouco torná-lo somente crítico. Mas, deve-se construir um novo conteúdo, pautado nas relações de produção de outro projeto de sociedade que seja diferente da capitalista.

Em relação aos conteúdos escolares, os fundamentos da pedagogia socialista defendem que as questões relativas à natureza e à sociedade sejam estudadas em conexão com o trabalho, e não separadas e fragmentadas da realidade atual. Freitas (2013) adverte que o centro dessa transformação não está na “escola” e sim na “formação”.

É a formação que demanda um conjunto de categorias que devem dar conta do desenvolvimento humano, tais como: a cultura, o trabalho, a atualidade, a realidade, a autogestão, o desenvolvimento multilateral, os movimentos ou organizações sociais. Essa concepção opõe-se ao que é realizado nas escolas capitalistas, cuja instrução demanda didática, métodos e técnicas.

O primeiro Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo foi aprovado em 2009 e apresenta em seus objetivos gerais:

- a) **Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica**, e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social.
- b) **Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento** nas escolas do campo.
- c) **Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo**, com a rapidez e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem.
- d) Estimular nas IES e demais parceiros da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demandas da Educação do Campo (UnB, 2009, p.16. Grifos nossos).

Chamamos a atenção para a descrição do objetivo geral que inicia pela expressão **Formar Educadores**. Esse conceito nos remete a outra forma de conceber a Formação de Professores para as escolas de Educação Básica do Campo no Brasil. Mais adiante, nos objetivos específicos, está descrito que

essa formação deverá “preparar educadores para a implantação de escolas públicas de Educação Básica de nível médio e de educação profissional nas/das comunidades camponesas” (UnB, 2009, p. 16).

A descrição acima retirada do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo apresenta-se carregada de conceitos, com base em fortes indicadores que, novamente, apresentamos como “elementos de transformar (ação)”, desta vez, no plano curricular.

A expressão “Formar Educador” requer elementos para a formação que vão muito além da formação teórica, didática e profissional de um professor. É uma expressão que nos remete à formação integral como pessoa e profissional. Essa expressão não está descrita no projeto pedagógico do curso de forma acidental, mas sim carregada de forte intencionalidade pedagógica.

Para os protagonistas da criação do projeto político-pedagógico da LEdoC, a proposta deveria ser pensada a partir da escola do campo e na busca de adotar um referencial que pudesse se contrapor ao sistema capitalista. A proposta foi inspirada na experiência de Pistrak (2000), considerando que

[...] a proposta curricular da escola do campo deve necessariamente vincular-se aos processos sociais vividos, em um sentido de transformação social, articulando-se criticamente aos modos de produção do conhecimento e da vida presentes na experiência social. Muito embora a escola do campo mantenha os traços universais que toda educação deve apresentar, esta é uma condição fundamental para que ela possa contribuir, a partir das especificidades da vida rural, para a superação da alienação dos sistemas educativos em relação às transformações sociais (MOLINA; SÁ, 2011, p. 40).

Para as pesquisadoras, essa transformação escolar só será possível se a formação dos professores pudesse caminhar com práticas que rompam com a relação de “exclusão e subordinação” tão presentes nas escolas brasileiras. Elas acreditam que “essa mudança deveria ser buscada a partir do modo de produção do conhecimento” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 41).

Dessa forma é concebida a **Matriz Educativa Multidimensional** da LEdoC, tendo como fundamentação teórica a experiência descrita por Pistrak,

traduzida por Luiz Carlos Freitas, que também vem orientando os professores e estudantes do curso, com a intencionalidade de

[...] ampliar a função social da escola, o diálogo com as agências formadoras do meio, o trabalho e o desenvolvimento humano integral com base na aprendizagem, superando a ênfase estritamente cognitiva da escola capitalista (MOLINA; SÁ, 2011, p. 41).

Verificamos que para conceber a Matriz Educativa Multidimensional foi apresentado outro “elemento de transformar (ação)”, o qual consideramos balizador e fundamental, descrito no Projeto Político-Pedagógico do Curso e denominado como “Princípios orientadores”.

A concepção adotada nesta Licenciatura pretende contribuir para a **superação** de alguns desafios, a saber:

- **Organização dos componentes curriculares por áreas de conhecimento e trabalho pedagógico interdisciplinar**, de modo que os estudantes-educadores possam vivenciar na prática de sua formação a lógica do método para o qual estão sendo preparados.

- **Relação não hierárquica e transdisciplinar entre diferentes tipos e modos de produção de conhecimento.**

- **Ênfase na pesquisa, como processo desenvolvido ao longo do curso e integrador de outros componentes curriculares.**

- Processos, metodologias e postura docente que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos estudantes em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais.

- **Humanização da docência, superando a dicotomia entre formação do educador e formação do docente.**

- Visão de totalidade da Educação Básica.

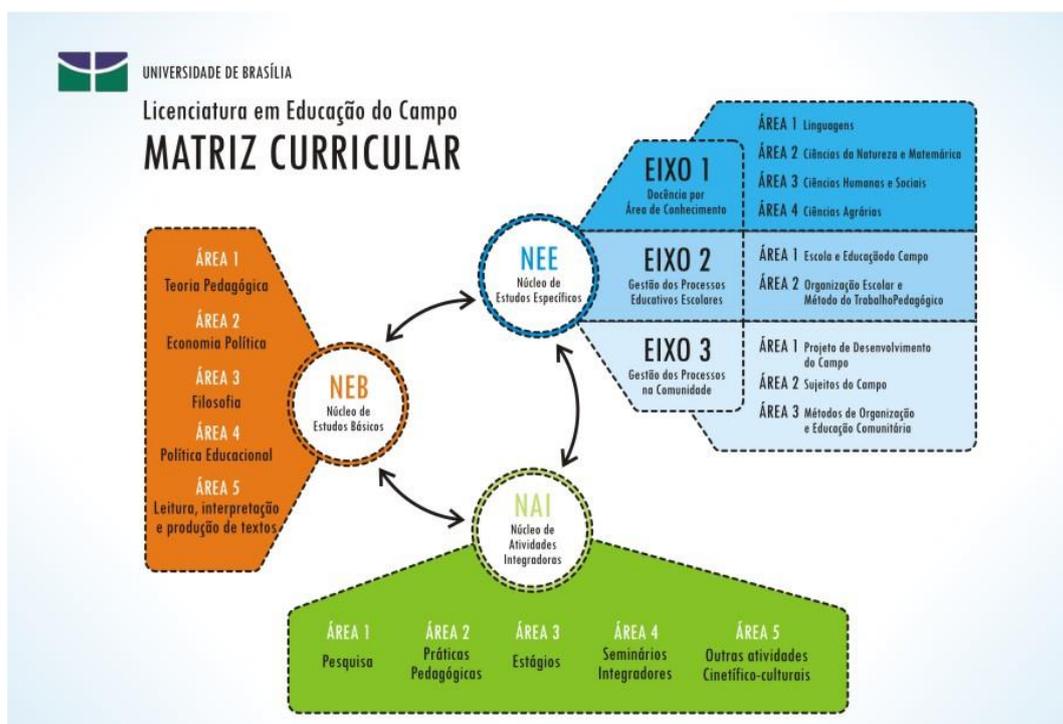
- Abordagem da escola nas suas relações internas e com o contexto onde ela se insere (UnB, 2009, p. 19. Grifos nossos).

A busca pela superação desses desafios é basilar na formação dos educadores que devem pautar sua prática acadêmica e pedagógica orientada por uma formação humanística.

No que se refere ao trabalho docente, os professores da LEdoC, pelo menos os do Núcleo Básico (NEB), com os quais tivemos a oportunidade de conviver e trabalhar coletivamente, buscam organizar sua prática docente pautada pela interdisciplinaridade, que tem sido um conceito norteador do curso.

O Projeto Político Pedagógico da LEdoC está organizado em 03(três) níveis, desdobrando-se por: **Núcleos de Estudo, Áreas ou Eixos e Componentes Curriculares**. O *Núcleo de Estudos Básicos* compõe-se de 05 Áreas que se distribuem em componentes curriculares. O *Núcleo de Estudos Específicos* se desdobra em 3 eixos e cada um desses eixos compõe áreas (que podem ser áreas de conhecimento ou áreas temáticas) as quais se distribuem em componentes curriculares. Já o *Núcleo das Atividades Integradoras* é formado por 04 áreas (que indicam tipos de atividades) que se distribuem em diferentes componentes curriculares.

Imagem 03: Matriz Curricular da LEdoC 2009



Fonte: UnB - PPP, 2009.

Compreender essa organização curricular é fundamental para entender também que a formação por área de conhecimento, na LEdoC, começa nessa proposição inicial, pois quando analisada no âmbito do projeto não conseguimos visualizar a dimensão dessa formatação.

Porém, quando vimos o desdobramento no trabalho dos professores da LEdoC – UnB percebemos a dimensão dessa formação em virtude não só da autonomia que é dada para composição das atividades, mas também pelo trabalho coletivo que os professores do curso demandam a cada etapa.

Consideramos essa forma de organização curricular bastante propositiva, pois coloca os componentes curriculares a serem constantemente pensados e repensados pelos seus núcleos orientadores. Esses núcleos são compostos por professores do curso. Percebe-se que a formação por área de conhecimento é definida conforme a diretriz da Minuta Originária do Procampo, porém é organizada didaticamente pelos professores em curso.

Molina e Sá (2011) apresentam parte da experiência dos primeiros anos do Curso que vai desde a elaboração do seu projeto pedagógico até os limites e as perspectivas dessa formação. Elas discorrem sobre princípios formativos, modos de produção do conhecimento e do trabalho pedagógico, interdisciplinaridade, formação por área de conhecimento e organização por Alternância, aos quais consideramos fundamentais para nossas análises.

Nessa primeira análise, as pesquisadoras concluem apresentando limites e perspectivas do curso, sobretudo, no que se refere às práticas contra hegemônicas de formação com os impedimentos burocráticos que se impõem pelas universidades. Para elas, a luta dos protagonistas do curso poderia ter êxito, em grande medida, dependendo da capacidade política e do protagonismo dos sujeitos para garantir o rico potencial desse projeto pedagógico.

No entanto, Molina e Sá (2011, p. 35) afirmaram não ser possível naquele momento uma avaliação mais precisa, uma vez que a análise foi realizada em 2011 e ainda não havia egressos do curso.

Retomamos exatamente ao contexto de análise em que as pesquisadoras pararam e desafiamo-nos em buscar, na mesma perspectiva, e avançar na análise da proposição inicial desse projeto formativo com um

elemento que pode nos auxiliar não somente em avaliar a materialização do projeto pedagógico, mas, sobretudo, em refletir sobre essa formação inicial de professores, tendo por base a experiência da LEdoC a partir de sua proposição inicial na Minuta Original do curso.

Nesse sentido, buscamos contribuir com as experiências da expansão dessa Licenciatura que tem no Brasil um rico potencial para Formação de Professores. Passada uma década do início desse projeto, alguns olhares podem ser analisados com maior profundidade e, agora, tomando como referência a opinião dos egressos do curso.

Nas análises do currículo prescrito, preconizado no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura, detectamos uma forte influência da pedagogia socialista, o que reforça a nossa compreensão em oposição às conclusões defendidas por Santos (2011) em que o projeto do curso estaria vinculado à concepção do escolanovismo.

O currículo prescrito nos apresenta, claramente, sua visão epistemológica, ainda que alguns autores e referências conceituais estejam no âmbito das teorias pós-modernas de educação. Porém, nossas análises não se fecham no documento, pois foi no *currículo em ação* da Licenciatura em Educação do Campo que observamos a materialização e a busca pela superação e vivência na prática da formação do “Educador do Campo”, seguindo as linhas epistemológicas para as quais o curso foi projetado.

2.3 O currículo em ação⁴⁷: Organização e Método do Trabalho Pedagógico (OMTP) na Ledoc - UnB

Barbosa (2012) analisou a Organização do Trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, partindo do pressuposto de que o Curso pode atuar de modo contra hegemônico para formar os intelectuais da classe trabalhadora do campo, ao estabelecer estratégias analisadas como resistências e rupturas.

⁴⁷ Conceito utilizado por Gimeno Sacristán (2000).

Como resistências quando se mantêm no paradigma dominante, ou como rupturas quando orientadas pelos princípios e matrizes da Educação do Campo, que tencionam o paradigma dominante, criando fissuras e contribuindo para a transição paradigmática.

Para a autora, rupturas e resistências são elementos contraditórios que apontam os desafios que o Curso enfrenta para criar uma possibilidade de educação para além do capital, fundada em novos princípios, lógicas, valores e sentidos.

As rupturas e resistências que Barbosa (2012) apresenta são materializadas, sobretudo, na práxis docente, no currículo, na alternância, na organicidade, pois são proposições pedagógicas bastante peculiares quanto à Organização do Trabalho Pedagógico no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB.

Uma das rupturas e resistências que consideramos fundamental para analisar as outras mudanças é a prática docente dos professores da LEdoC. Durante a pesquisa, vivenciamos momentos pedagógicos protagonizados por esses profissionais, que foram desde o planejamento coletivo para as etapas até a inserção e avaliação conjunta dos componentes curriculares.

Consideramos fundamentalmente importante e um diferencial no currículo em ação do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Brasília as ações do coletivo de professores da LEdoC, pois, não é comum, na Educação Superior, os professores se reunirem para “planejar suas disciplinas” e “ministrá-las coletivamente”.

Os planejamentos das “etapas” e das atividades de inserção na escola e na comunidade passam por processos exaustivos de elaboração e análise e, por ser um “trabalho de ruptura de paradigma no ensino e na pesquisa”, o coletivo de educadores do Curso está em constante debate de planejamento e articulação.

Considerando que o cerne do curso está pautado em formar profissionais que estejam preparados para o trabalho pedagógico das escolas do campo na perspectiva da Epistemologia da Práxis, isso requer uma formação que evolva o trabalho docente além da formação didática, de métodos e técnicas e de conteúdos disciplinares.

E ainda que esteja relacionado de uma forma articulada em relação às questões referentes à Reforma Agrária, Agroecologia, Soberania Alimentar, como eixos articuladores do currículo, os professores formadores da LEdoC planejam os componentes curriculares e as etapas semestralmente.

Uma das práticas avaliadas positivamente, na vivência com o Núcleo de Educação Básica (NEB), foi o desafio assumido pelos professores para trabalhar articuladamente os conteúdos curriculares de diferentes componentes da matriz formativa, entre os quais se destacam: os conteúdos ligados à Teoria Pedagógica e Prática Pedagógica, Economia Política, Filosofia, Política Educacional, Leitura, Interpretação e Produção de Textos.

Para melhor compreensão da organização final do Planejamento Coletivo dos professores da LEdoC, no Tempo Universidade (também denominado de etapa), anexamos o cronograma de uma das etapas no período em que estivemos juntos aos professores. No referido documento está descrita a organização das disciplinas e horários para receber duas turmas: Turma 05 (etapa 07) e Turma 07 (etapa 03), no período de 10/03 a 08/5 de 2015 (ANEXO 03) nas quais estivemos desenvolvendo a pesquisa.

A elaboração, atualização e inserção coletiva dos professores formadores no curso estão articuladas ao objetivo de

[...] colocar a realidade como centro em torno dos quais as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada (MOLINA; SÁ, 2011, p.43).

Dessa forma, consideramos que o trabalho docente dos professores-formadores centra-se no princípio da práxis pedagógica em um processo que articula o movimento de teoria e prática no conhecimento da realidade.

Outra questão que nos chama bastante atenção e favorece essa ação entre teoria e prática no exercício do trabalho docente é o fato de alguns professores do curso serem “lutadores do Povo”⁴⁸ e se colarem no movimento

⁴⁸ Adotamos aqui o conceito de Bogo (2013), para quem “os lutadores do povo são seres humanos iguais ao povo, apenas se diferenciam por saberem marcar o ritmo dos passos, para que o povo não pare e não canse e neste caminhar alcance o que satisfaz a todos no momento certo”.

contínuo de defesa da educação pública e gratuita, posicionando-se sempre que as imposições governamentais se colocam como prejuízo a população brasileira.

É bastante comum ver o coletivo dos professores-formadores da LEdoC reunidos em ações que vão desde o planejamento das disciplinas até os atos de luta política e sindical que, em Brasília, acontecem e eclodem no último ano, com maior frequência, em virtude de o País enfrentar um Estado de Exceção⁴⁹ que atravessa, forçadamente, ajustes e reformas para se adequar às necessidades requeridas pelo capital internacional do século XXI, que, no Brasil, representa os interesses dos empresários e políticos.

A participação nas ações e movimentos culmina, muitas vezes, na organização de atos coletivos rumo ao Congresso Nacional para reivindicar melhorias para a sociedade brasileira.

Percebemos que essas práticas são assumidas tanto pelos docentes quanto pelos discentes. Juntos, eles vão construindo um diferencial no processo educativo, participando de ações coletivas dentro e fora do espaço acadêmico, entre o conhecimento científico e a ações que envolvem a realidade brasileira.

FOTOGRAFIA 04: Professores e estudantes da LEdoC – UnB nos atos político em Brasília



Fonte: Brito (2016) acervo da autora

⁴⁹ O conceito de Estado de exceção tem origem jurídica e utilizamos no mesmo sentido que Chacon (2013) refere-se à ideia geral da exceção. Para o autor, “é preciso suspender a constituição em momentos de crise e que, portanto, tal suspensão deve ser legal, apesar de inconstitucional (o que, obviamente, é um contrassenso – mais um entre muitos dos que são necessários para o funcionamento dessa máquina de moer gente que é o capitalismo)”.

Consideramos que há nessas ações uma aprendizagem coletiva entre estudantes e professores que caminham fortalecendo a identidade de um curso que nasce referenciado nos problemas da realidade brasileira. Nesse contexto, articular a teoria à prática é um desafio hercúleo.

Barbosa (2012) analisou a Organização do Trabalho Pedagógico da LEdoC, iniciado em 2007, sem um corpo docente formado, contando apenas com duas docentes efetivas, que atuam em outras graduações simultaneamente, e duas cedidas pelo convênio da UnB com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Para que o projeto se executasse, somaram-se a esse “quarteto” muitos voluntários.

Continuava-se a buscar o ideal de contribuir com o curso e realizar sua implantação junto à militância desses professores, ainda que com uma enorme rotatividade do quadro funcional, o que provocava o não acúmulo de experiência no curso. Mas, por outro lado, havia um profundo compromisso dos professores que abraçaram a execução do projeto.

Eles se preocupavam com as precarizações do trabalho docente que certamente poderiam advir no início do projeto, pois, o que norteava esses professores era “o compromisso do grupo em fazer a LEdoC acontecer, sem preocupação com a burocracia universitária. O possível e o impossível estavam apenas no campo das ideias e a ousadia era o que tínhamos todos em comum” (BARBOSA, 2012, p. 129).

Esse compromisso seguiu aproveitando a conjuntura política e o momento de expansão na Educação Superior pública, provocado pelo Reuni⁵⁰, materializando-se no desejo de que o curso acontecesse integralmente dentro da UnB-Planaltina. Nesse contexto, houve ampliação do espaço físico e realização do concurso público para professores. Resultado dessas conquistas, ao findar o primeiro semestre letivo dos cinco primeiros anos de sua implantação, a LEdoC já se constituía com o corpo docente consideravelmente consolidado, com 11(onze) docentes efetivos.

Em 2014, quando iniciamos a Observação Participante, percebemos que, obviamente, as relações sociais, pessoais e acadêmicas não são

⁵⁰ Ainda que tenha provocado expansão da Universidade, o Programa Reuni é objeto de importantes críticas, como as apresentadas por Medeiros (2012).

estáticas. Alguns professores que entraram no curso não concordam com a formação por área de conhecimento, e conforme pondera Barbosa (2012), eles não são comunicados, por meio do edital de seleção, para qual curso estão se candidatando e as especificidades da vaga, como, por exemplo, a formação de professores para o trabalho multidisciplinar. Na seleção, desses candidatos “nenhum dos editais esclarece que a vaga oferecida se destina à docência na “Licenciatura em Educação do Campo”, descrevendo as atividades como docência de nível superior e participação nas atividades de pesquisa, extensão e administração” (BARBOSA, 2012, p. 133).

O fato de os professores entrarem no curso via concurso público, sem uma exata clareza do que se impõe no trabalho docente da LEdoC, causa um impacto, pois o trabalho coletivo é intenso e muito diferenciado do que estamos acostumados no âmbito da Educação Superior, na qual, geralmente, se segrega cada professor em sua sala de aula, em seus gabinetes da universidade, compartimentado por professor, orientandos e laboratórios.

O trabalho docente e coletivo no curso de Licenciatura em Educação do Campo se impõe, desde o momento de ingresso dos estudantes no curso, pois, para que o mesmo atenda seus objetivos, faz-se necessário garantir as estratégias de seleção específica (MOLINA, 2015) às quais os docentes devem manter-se atentos. E vai se materializando em cada etapa na Alternância Pedagógica, de cada turma com a elaboração do planejamento, tanto das etapas como também das inserções nas escolas e nas comunidades.

Ao realizarmos as atividades de inserções e trabalho junto aos professores do Núcleo de Educação Básica (NEB), percebemos uma ação docente diferenciada, algo maior, a vontade de acertar e de fazer e refazer o trabalho quantas vezes fosse necessário através do trabalho coletivo. As divergências são comuns entre profissionais advindos de áreas diferenciadas (psicologia, filosofia, direito, pedagogia, etc.), o que provoca conflitos constantes nas tomadas de decisões. Porém, a convivência e o aprendizado e a preocupação com a formação humana é fundamental para eles.

Essa relação é percebida nas reuniões de planejamento das etapas, nas quais eram comuns as discussões acirradas e depois, ao final, terminar com abraços e sorrisos. De fato, o trabalho junto ao corpo docente da LEdoC trata-

se de uma experiência ímpar no exercício da docência e das relações sociais, no âmbito da educação superior no século XXI.

A experiência docente apresenta uma profunda “transformar(Ação) pedagógica” e é mais intensa quando o coletivo entra em sala de aula. O trabalho de planejamento e aulas são ações que valeriam registros etnográficos, pois, não conseguimos descrever a riqueza dessa prática.

Os docentes da LEdoC desenvolvem sua prática docente pautando-se pela práxis pedagógica e acreditamos que à medida em que o curso de Licenciatura em Educação do Campo consolida seu quadro docente, coloca-se em uma condição extremamente favorável diante da formação por área de conhecimento.

Quadro 04: Professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB

2007	2011	2017
<ul style="list-style-type: none"> - 02 professoras efetivas, - 02 professoras (Convênio UnB – SEEDF), - Equipe pedagógica do ITERRA, - Docentes voluntários de vários Institutos, Departamentos e Faculdades da UnB, - Docentes de outros cursos da UnB – Planaltina, - Docentes de outras universidades federais (UFMG, UNICAMPO, UFRRJ, UFGD, entre outras). - Docentes das Universidades Estaduais de: Goiás – UEG (Campus Formosa) e de Mato Grosso – UNEMAT, - Estudantes do Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação, linha: Educação Ambiental e Educação do Campo. - Estudantes bolsistas do Curso de Licenciatura em Ciências, Naturais da FUP - Docentes da secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (BARBOSA, 2011, pág. 129.) 	<ul style="list-style-type: none"> 13 docentes efetivos; - 01 docente cedido pelo convenio UnB/SEED DF; - 02 docentes voluntários da área de literatura do Instituto de Letras da UnB; - 02 docentes voluntários da área de tecnologia da informação e estudantes de pós-graduação da Faculdade de Educação. - 01 docente voluntário de outro curso da FUP (Barbosa, 2011, pág. 130) 	<ul style="list-style-type: none"> 28 docentes efetivos, sendo todos doutores Graduados em: Filosofia, Direito, Pedagogia, Psicologia Matemática, Letras e Linguísticas, Geologia, Ciências Biológicas, Química, Física; Agronomia; Comunicação, Engenharia Florestal, História. Com mestrado em Filosofia, Matemática, Literatura, Geologia, Fisiologia, Educação, Linguísticas, Química, Psicologia, Política Social, mestre em Produção Vegetal, Doutorado em: Filosofia, Literatura, Geologia, Química, Comunicação, Educação Matemática, Política Social, ecologia, Biologia Animal, Educação, Desenvolvimento Sustentável. Dois Pós Doutorado Em Educação

Fonte: Barbosa (2011) e Pesquisa documental, 2017.

Nos últimos 10 (dez) anos, o curso de Licenciatura em Educação do Campo se afirmou e consolidou um quadro docente capaz de pensar coletivamente a formação por área de conhecimento.

Os professores estão distribuídos da seguinte forma: 07 (sete) professores nas áreas de Ciências da Natureza, 06 (seis) na área de Linguagem, 05 (cinco) na área de Matemática, e 11 (onze) no Núcleo de Estudos Básicos (NEB). A constituição atual do corpo docente da LEdoC é um forte indicador de que essa formação poderá ser ainda mais profícua em direção à formação por área de conhecimento.

Na próxima seção, analisamos a formação por área de conhecimento no âmbito da graduação, situando-a como um dos elementos da Organização e Método do Trabalho Pedagógico. Consideramos que a experiência realizada pelo curso de especialização em Educação do Campo, que apresentaremos no V Capítulo apresenta vários elementos que se somam a essa formação inicial e que melhoram a compreensão da formação por área de conhecimento quando trabalhado em uma área específica, como foi o caso das ciências da natureza e matemática.

2.3.1 Formação por área de conhecimento

A organização curricular analisada centrou-se inicialmente em 02 (duas) das 05 (cinco) áreas propostas na Minuta Original das Licenciaturas em Educação do Campo: **Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens**. No decorrer do desenvolvimento do curso, com a avaliação do próprio processo formativo, o coletivo de educadores da UnB, optou por desmembrar Matemática e torna-la uma habilitação específica.

Percebemos que, de uma forma geral, a formação por área de conhecimento se tornou um dos “problemas”⁵¹ mais apontado pelos professores dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil,

⁵¹ Vimos esses relatos no Grupo de Trabalho do IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo, que aconteceu em Mosqueiro – Pará de 02 a 05 de dezembro de 2014.

pois, elas assumiram toda a centralidade dos projetos nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Caldart (2011), porém, ao desenvolver uma das mais profundas reflexões sobre “o lugar da docência por áreas de conhecimento no curso de Licenciatura em Educação do Campo” apresenta duas questões que consideramos essenciais e devem ser extremamente lembradas.

A primeira é que a formação por área de conhecimento não é centralidade do projeto formativo das Licenciaturas em Educação do Campo. Ela não está e nem deve estar nessa forma de organização, pois, foi apenas uma ferramenta escolhida diante da situação de precarização da educação (falta de professores e descaso com as escolas do campo) nas áreas rurais do Brasil.

A segunda é que a formação por área de conhecimento foi pensada visando à superação da fragmentação curricular, buscando a relação entre aquilo que se estuda na escola e a vida dos sujeitos e a reorganização do trabalho docente “objetivando superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores” (CALDART, 2011, p. 97).

Na concepção teórica da Educação do Campo, a formação por área de conhecimento está circunscrita em desafios pedagógicos desde a constituição de seu projeto originário. Esse documento visava formar profissionalmente um professor do campo com a visão de totalidade, sem se desvincular do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, mas, também, com a clareza de que o desafio central da formação é a escola de Educação Básica.

Além disso, ele deveria ser capaz de organizar as práticas educativas em torno dos processos de trabalho e da produção camponesa. Dessa forma, a busca pela superação da fragmentação do conhecimento que está em toda a sociedade e não somente na escola, mas tem na escola, pela própria imposição do modelo de escola capitalista compartimentada, seu principal viés reprodutor (CALDART, 2011).

Indagamos o motivo pelo qual a formação multidisciplinar pela área de conhecimento seria o grande problema das Licenciaturas em Educação do Campo. Refletimos que todas as outras licenciaturas são voltadas a formar os professores da Educação Básica, para uma única disciplina, na busca de um

aprofundamento teórico que possa dar conta das especificidades de cada disciplina, em um determinado ramo da ciência (matemática, física, química, português, etc.).

Essa visão é herança do modelo de produção fordista e taylorista no qual as escolas capitalistas foram criadas, tendo John Dewey (1859-1952) um dos seus precursores. Essa formação resultou na sobrecarga de conhecimento fragmentado e descontextualizado. As disciplinas escolares são trabalhadas de forma isoladas e, assim, não se propicia a construção e a compreensão de nexos que permitiam a sua estruturação com base na realidade (SANTOMÉ, 1998).

As novas necessidades econômicas, advindas da flexibilização e automação do capitalismo, refletem e impactam, tal qual impactaram no passado, os sistemas educacionais. Diante disso, exige-se um currículo voltado para atender a esse modelo, representado por empresários que visam a qualificação de mão de obra cada vez mais competitiva. Assim, a formação exclusivamente disciplinar também não interessa mais ao modelo de produção capitalista. Por esse motivo, a busca pela interdisciplinaridade tem sido um conceito bastante difundido na formação para o “mercado de trabalho”.

A Educação do Campo se contrapõe ao modelo reprodutivo do sistema capitalista, e, portanto, não se trata de “reconciliação dialética de conceitos”, mas sim da “compreensão das relações reais” que vão além do mundo da pedagogia; trata-se da própria materialidade do trabalho.

A Educação do Campo se coloca no processo histórico de trabalhar a área de conhecimento para a compreensão da totalidade pela qual os sujeitos trabalhadores precisam compreender (desde a relação social que se impõe até os conhecimentos científicos necessários para sua superação). Assim, se trabalha os desafios da realidade que deem conta de responder à sua própria sobrevivência, e a isso a “história dirá sobre a pertinência desse nosso esforço” (CALDART, 2011, p. 120).

Os desafios e as contradições na formação por áreas de conhecimento, materialização do currículo do curso das Licenciaturas em Educação do Campo, tem sido um dos pressupostos mais fortes para que o trabalho docente se dê de forma **interdisciplinar** que se constrói no conhecimento pela área.

E como funciona isso? Os professores da LEdoC e toda a nossa geração de professores não foram formados para pensar a área de conhecimento, ao contrário, tiveram uma formação disciplinar. E agora como podem pensar por área? Obviamente, esse não é um processo de cima para baixo, ao contrário, é um processo que parte do concreto, da realidade da vida dos educandos e, muitas vezes, das próprias disciplinas, debatidas a partir de algo maior, a realidade concreta.

Talvez seja esse o motivo da falta de compreensão e do desafio. A realidade concreta do campo se dá pelo trabalho. E no âmbito da formação docente só pode ser compreendida pela prática pedagógica dos educandos.

A busca em planejar coletivamente e pensar o conhecimento por meio de um coletivo para se chegar à realidade é o fundamento da área de conhecimento. Daí a necessidade de se trabalhar coletivamente em busca da interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade é um conceito que também interessa ao capital para reproduzir sua forma homogeneizante de formação dos trabalhadores. Nessa perspectiva, o interesse é reproduzir as formas econômicas de dominação e avançar para a inovação, sobretudo, no campo tecnológico, para atender às demandas de mercado, dentro da lógica de um mundo globalizado.

Para a Educação do Campo, a formação de professores está para além de uma questão didática, pois a

[...] questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é, sobretudo, uma questão de método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano. Vamos sustentar que a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico (FRIGOTTO, 2008, p. 42).

Frigotto (2008) propõe a transcendência do positivismo, que fragmenta o conhecimento por meio das disciplinas e dificulta a compreensão da realidade na totalidade das ações humanas, que não seja pautada pelo idealismo. Essa concepção da interdisciplinaridade, uma vez que a mesma objetiva a superação da fragmentação do conhecimento, pode ser construída a partir das

relações sociais desenvolvidas pelo trabalho docente, visto pelo autor como *necessidade*, na formação dos professores, mas, também, um *problema*, na formação de professores no Brasil.

Dessa forma, atingir a interdisciplinaridade poderia sugerir um plano ideológico quase que inatingível, se considerarmos que ela está sendo feita apenas no viés pedagógico e pelas disciplinas. No entanto, no curso de Licenciatura em Educação do Campo, os estudantes estão, desde o primeiro semestre, imersos nas escolas das suas comunidades. Assim, a relação teoria e prática é um fundamento da própria metodologia do curso, que faz com que o desafio de superar a fragmentação do conhecimento seja posto à prova.

Para Caldart (2010), a formação na Licenciatura em Educação do Campo foi concebida para formar professores multidisciplinares, mas que consigam desenvolver seu papel social na comunidade, articulando a gestão aos processos produtivos, não reproduzindo formas de dominação.

A LEdoC foi vista como uma possibilidade objetiva de provocar o debate sobre a necessidade de transformações na escola, em vista de outros objetivos formativos e desde seu acúmulo de discussão pedagógica e as matrizes da tradição de educação emancipatória que carregam e têm tentado levar aos educadores do campo, desde suas próprias atividades de formação. Esse é um entendimento que precisa ser realçado, porque não nos parece ser consensual entre os que hoje se identificam com a Educação do Campo e têm participado das discussões deste novo curso (CALDART, 2010, p. 101).

Essa reflexão enfatiza que o curso de Licenciatura tem em sua proposição um princípio, porém, esse está sendo realizado em 20 estados da federação brasileira, em territórios completamente diferenciados. As pesquisas de campo em torno desses cursos deverão se debruçar nessa realidade concreta e apontar os caminhos da materialização desses princípios.

O fato de a Educação do Campo ter como princípio o enfrentamento ao modelo capitalista se constitui também como um fator de crítica. A proposição de formar professor é uma materialização do enfrentamento ao modelo hegemônico. Dessa forma, vimos a necessidade de uma coerência na implantação desses projetos político-pedagógicos, pois, o

[...] encontro entre a Educação do Campo e uma Licenciatura só pode ser tenso. Primeiro porque o formato legal e institucional das licenciaturas existentes no sistema educacional é expressão de uma concepção de formação de educadores e de escola que diverge dos debates originários da Educação do Campo. Em segundo lugar, porque os sujeitos envolvidos nesse encontro, movimentos sociais, governos e universidades não têm, em seu conjunto, os mesmos interesses e objetivos e nem a mesma dinâmica de atuação, ou seja, se o curso mantiver sua proposta de origem, ele encarnará as tensões e contradições que estão hoje no conjunto da Educação (CALDART, 2010, p. 102).

Consideramos que a posição que Caldart (2010) adotada vem sendo desenvolvida na LEdoC UnB. Esse curso formou até o momento 174 estudantes por área de conhecimento, tanto na área da Linguagem como das Ciências da Natureza e Matemática. Os egressos do curso têm enfrentado a falta de apoio e a recusa de seus diplomas em vários concursos, pois, as secretarias de educação ainda não estão aceitando a formação por área. Essa é uma luta pela qual os próprios egressos, com apoio institucional da UnB, estão em movimento para superação.

2.3.2 Alternância na Educação Superior

Não é nosso objetivo apresentar, neste texto, as reflexões históricas sobre como a Alternância se constituiu a partir das experiências realizadas pela Cefas e EFAs, pois consideramos que as teses selecionadas no estado da arte que trataram da LEdoC já o fizeram.

Consideramos que esse processo histórico, no entanto, é fundamental para compreendermos o que fez com que o “Movimento por uma Educação do Campo” a tomasse como princípio pedagógico e, conseqüentemente, um princípio para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Apontamos como necessários e fundamentais os estudos de Queiroz (1997, 2004) sobre a história da alternância pedagógica. O autor pontua a sua origem francesa e italiana e contextualiza como elas chegaram ao Brasil, por meio da igreja católica, pelo processo de implantação das Escolas Famílias

Agrícola (EFAs). Aponta, ainda, os instrumentos, a forma e a experiência realizada no Brasil no âmbito da alternância.

Queiroz (1997) descreve que a Alternância Pedagógica não é somente a tentativa de alternar o trabalho entre a escola e a casa, pois nas EFAs os estudantes permaneciam 15 (quinze) dias nas escolas e 15 (quinze) dias com as famílias. Para ele,

Alternância Pedagógica não é apenas esse ritmo alternado entre a casa e a escola. Dentro desse ritmo alternado acontece todo um processo educativo. **O período da escola** é o tempo de refletir, pesquisar, aprofundar e partilhar os fatos e os fenômenos da vida familiar e comunitária. É o tempo de estudo, de trabalho em grupo, de convivência com os outros(as) jovens e alguns adultos. Há participação do(as) alunos(as) em todos os aspectos da vida da escola, e há reflexão e aprofundamento, pessoa e coletivo de todos os aspectos da vida familiar. Há também espaço para a diversão e prática de esporte.

No **período de permanência junto à família** os(as) jovens trabalham aplicando na propriedade o que aprendeu na Escola, observam o desenrolar da vida e dos acontecimentos da família e da comunidade, discutem com os pais e os vizinhos, fazem perguntas e anotações, respondem com os pais perguntas preparadas na escola, além de descansar e se divertirem (QUEIROZ, 1997, p. 64. Grifos nossos).

Nessa pesquisa o autor relata que essas experiências foram desenvolvidas em 136 (cento e trinta e seis) centros educativos em alternância: Escolas Famílias Agrícola (EFAs), Casa Familiar Rural (CFR) e Centro Comunitário Rural (CCR), presentes em 21 (vinte e um) estados, atendendo a 12.000 alunos e mais de duas mil comunidades rurais e 80 mil agricultores. Além disso, nesses centros, trabalhavam cerca de 500 monitores.

Para Queiroz (1997), as EFAs eram uma possibilidade de auxiliar na permanência e valorização dos camponeses em seu território, por meio de um processo educacional nos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária nos quais as famílias pudessem permanecer no campo e contribuir para a mudança na estrutura fundiária do Brasil que era/é concentradora, excludente e violenta.

Em 2004, João Batista de Queiroz defendeu a tese “Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Ensino médio e Educação Profissional”, apresentando todo o processo de desenvolvimento da EFAs e definindo as **tipologias de Alternância** (justapositiva, associativa e integral real ou copulativa). Para ele, a última seria o modelo ideal para a Educação do Campo, pois nela há uma integração efetiva, uma unidade entre a vida e os tempos formativos.

A tese em questão serve como fundamento para a regulamentação da Alternância na Educação Básica, quando é apontada no Parecer do Conselho Nacional de Educação/CEB nº 01, de 02 fevereiro de 2006, que regulamenta os “Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa)”.

Para Queiroz (2004), a Alternância não é somente uma forma de revezar entre espaços, em virtude do modelo produtivo ou das necessidades de trabalho dos estudantes e de suas famílias. Ela tem uma organização teórica e prática que deve ser incorporada aos cursos que a adotam como opção organizativa, pois, para que seja realizada, ela deverá se pautar em alguns **instrumentos** na sua constituição:

- Plano de Formação;
- Plano de Estudo;
- Colocação em Comum: socialização e organização dos conhecimentos da realidade dos estudantes do seu meio, que servem de base para o aprofundamento articulado nas várias áreas do saber, interdisciplinaridade;
- Caderno de Síntese da Realidade do Aluno (VIDA);
- Fichas Didáticas;
- Visitas de Estudo; • Intervenções Externas – palestras, seminários, debates...
- Experiências / Projeto Profissional do Aluno;
- Visitas à Família do Aluno;
- Caderno de Acompanhamento da Alternância e
- Avaliação – contínua e permanente.

Pode-se perceber que há um longo processo de construção que deve ser protagonizado pelos professores e educandos na Educação do Campo em

relação à Alternância. Isso se dá, sobretudo, quando a mesma se institucionaliza na Educação Superior, uma vez que a Alternância demanda aos professores do curso uma tarefa de acompanhamento individual e coletivo dos estudantes e um modelo de avaliação contínua, processual, dinâmica e permanente.

Como vimos no início deste capítulo, a Alternância pedagógica é altamente criticada, não por sua forma, mas, pelo objetivo final, pois, proporcionou aos camponeses serem absorvidos pelo “mercado de trabalho”, tendo seu conhecimento colocado a serviço até mesmo do agronegócio. As críticas nos servem para alimentar o debate no âmbito da formação de professores para o campo.

Em uma contundente análise do livro “Movimento camponês: trabalho e educação”, Ribeiro (2013) aborda as diversas inspirações da “Escola Nova”, presentes nas experiências da educação rural, inspiradas no ideário também do pragmatismo de John Dewey, porém, com seu caráter limitador, pois, o pensamento criador da escola nova evidenciava

[...] sua concepção de *liberdade* e democracia associada ao modo capitalista de produção, em que o acesso à educação colocaria a todos os indivíduos livres as condições de uma *autonomia*, conquistada pelo trabalho entendido como um emprego assalariado (RIBEIRO, 2013, p, 387).

Para isso, instrumentalizar, experimentar, treinar eram métodos educacionais necessários para a educação no século XIX e para o modelo de produção vigente. A autora adverte que esse conceito de “liberdade” é pautado pela “‘ideologia’ expressa na Declaração de Independência dos Estados Unidos da América” (RIBEIRO, 2013, p. 387) e que se reproduziu no Brasil em vários programas educacionais.

Ribeiro (2013) se coloca em posição contrária a essa afirmação, que é a concepção presente nos projetos da Educação do Campo, pois, a Fundação de Ensino e Pesquisa da Região Ceilero (Fundep) e o Instituto Josué de Castro (Itterra), ambas as experiências de formação realizadas no Rio Grande do Sul, esta última berço e sede de inspiração da LEdoC/UnB, são fundamentadas no

ideário soviético Michael PISTRAK, Anton MAKARENKO, Nadesda KRUPISKAYA).

Importante dizer que as bases pedagógicas traçadas por essa perspectiva pedagógica não tem o mesmo sentido da que foi realizada pela Pedagogia da Alternância, que tinha como conceito fundante a Educação Profissional.

As experiências do Fundep e do Iterra são pautadas dentro de uma proposta socialista e as ações desses institutos giram em torno das categorias “trabalho e educação”. Isso vai de encontro à ideia de conceber trabalhadores e treiná-los para a sua inserção no “mercado de trabalho” e no sistema produtivo vigente.

A proposta educacional presente nesses institutos está associada à formação humana e à superação da educação, a partir de uma proposta dos movimentos sociais do século XXI, no Brasil.

Isso está relacionado à preparação de homens e mulheres para um novo projeto de sociedade, na qual a “Emancipação humana” é uma construção histórica, pois

[...] é um princípio/fim educativo que pressupõe a liberdade de escolha, a autonomia do trabalho, mas vai além ao propor a igualdade de condições para que todos e todas tenham acesso a essa *liberdade e autonomia* (RIBEIRO, 2013, p. 399).

Partindo dessa constatação, a autora afirma que as propostas pedagógicas que são trabalhadas pelos dois institutos (Fundep e Iterra) têm como base o trabalho e a educação, tendo em vista uma concepção prática da pedagogia social. Dessa forma, o “Movimento por uma Educação do Campo” defende a Alternância Pedagógica como proposta também para a Educação Superior e para as Licenciaturas em Educação do Campo.

Por esse motivo, quando iniciou a pesquisa referente ao processo de expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades brasileiras, Molina (2015) discutiu o risco de, com a institucionalização do curso, a alternância se resumir a apenas um Tempo Formativo (Tempo Escola). Isso se tornou uma preocupação pertinente diante da visão da universidade em diminuir o que está fora do seu espaço.

No curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, consideramos a “Alternância” como um dos principais elementos de “transformar (ação) pedagógica”, pois, com a possibilidade de permanência no alojamento, os estudantes têm a possibilidade de ficar dentro da instituição por aproximadamente 50 dias. Após esse período, eles retornam para as suas casas e comunidades.

Como já dissemos, anteriormente, a organização curricular da LEdoC prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) em regime de alternância universitária, ou seja, Tempo/Espaço Universidade-Curso (denominado pela comunidade acadêmica do curso de TU) e Tempo/Espaço Comunidade - Escola do Campo (tendo sua denominação abreviada para TC).

Esse modelo requer uma articulação intrínseca entre a educação e a realidade específica das populações do campo com seu território. Além disso, é necessário que seja facilitado o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas escolas do campo. Isso, além de atender ao objetivo do curso, pode fortalecer a permanência dos jovens e adultos no campo, evitando, assim, reforçar a ideia de que o ingresso na educação superior implica deixar de viver no campo.

Para compreender a entrada da **Alternância na Educação Superior**, e mais especificamente na **Formação de Professores para as Escolas do Campo**, é necessário compreendê-la a partir de sua historicidade e do acúmulo da experiência já realizada durante o final do século XX, na Educação Básica e Profissional, pelos camponeses, no Brasil.

Consideramos que a tese de João Queiroz (2004) é bastante completa para apontar esse movimento, entretanto, é necessário atualizar essas informações sobre essa experiência que vem sendo realizada na educação superior. Diferente da Educação Profissional, do que vem sua inspiração, a alternância passa a ser conduzida como uma prática contra hegemônica⁵².

⁵² Mônica Castagna Molina, professora - pesquisadora e coordenadora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo desenvolve projeto de pesquisa do Observatório da Educação Superior, financiado pela Capes e aponta essas transformações em várias produções intelectuais. Molina (2015;2017), além de apontar essas reflexões nas atividades acadêmicas, as reflexões apontadas por nós nessa sessão referem-se a anotações de aulas, gravações de áudios explicativos sobre como o trabalho na alternância está sendo

Um elemento para formação humana é uma prática social vinculada à dimensão formativa de reprodução social nas quais estão envolvidos os sujeitos do campo, uma vez que ela representa uma estratégia pedagógica de mudança na prática dos estudantes em formação.

A primeira mudança está na própria **formação humana**, pois a alternância modifica as relações sócio-políticas e culturais dos estudantes, tanto no período que estão na universidade (Tempo Universidade) quanto no período em que os estudantes estão nas comunidades (Tempo Comunidade), sendo esse um elemento chave na formação de professores.

O objetivo da Alternância na Educação Superior do Campo e, especificamente, no curso de Licenciatura em Educação do Campo, é a partir da relação com o território de origem dos estudantes desenvolver através da práxis a formação de professores para a Educação Básica, uma vez que a mediação entre o processo de formação do educador e seu lócus de formação é a Escola do Campo.

Dessa forma, a inserção dos educandos nessas escolas, paralelo à sua formação na universidade, é uma condição fundamental para que a formação docente seja realizada. E o acompanhamento desses estudantes no tempo comunidade é o diferencial no trabalho docente do professor universitário que pode contribuir para ampliar sua formação na perspectiva da Epistemologia da Práxis.

Esse desafio é uma das maiores dificuldades vivenciadas na Alternância no ensino superior, um gargalo entre a universidade e a realidade concreta dos estudantes, considerando que esses territórios são distantes do espaço universitário. Dessa forma, muitos instrumentos foram elaborados no decorrer do curso para diminuir e minimizar esse desafio.

A relação entre teoria e prática é compartilhada pelos professores do curso, que tem se dado pelo *protagonismo dos educandos* que estão em processo de formação, na *auto-organização*, na *gestão coletiva* e no *trabalho como princípio educativo*.

As práticas pedagógicas dos estudantes da LEdoC são profundamente pautadas pela cooperação entre seus pares e pelas ações de profunda solidariedade e generosidade. Isso é evidenciado nos Seminários de Socialização do TC (uma das etapas da Alternância). Essas práticas pautam as ações dos estudantes desde a escolha da escola de inserção, até o momento de apresentação e relato das experiências.

A segunda mudança está no âmbito da **produção do conhecimento**. Ao provocar nos estudantes a necessidade de unir teoria e prática nas ações, tanto nas etapas de TC quanto nas de TU, a alternância possibilita a ruptura com a fragmentação do processo de produção do conhecimento. A própria formação por área de conhecimento favorece isso quando os estudantes precisam conectar o conhecimento disciplinar à área de formação, ou seja, compreendê-lo a partir da sua totalidade, tendo a pesquisa como mediação dessa ação pedagógica.

Dessa forma, a singularidade presente nessas duas estratégias pedagógicas da alternância (formação humana + produção do conhecimento) só tem sentido quando a pesquisa (elemento que consideramos como mediação da relação teoria e prática da Alternância na LEdoC) se materializa, fazendo com que a Alternância cumpra seu objetivo de articular ensino, pesquisa e extensão, bases do tripé da Educação Superior, na realidade das escolas das comunidades dos estudantes.

Consideramos que essa mudança na produção do conhecimento é resultado de elementos para a superação de sua fragmentação. A relação teoria e prática tão presente na Alternância se dá exatamente na busca de integração do Tempo Comunidade (TC) com o Tempo Universidade (TU). Porém, cada um desses tempos formativos deve ser compreendido dentro das suas próprias dimensões e inter-relações.

2.3.2.1 Tempo Universidade (TU) e Ciranda Infantil

A organização metodológica apresentada aqui é resultado do Projeto Metodológico - Promet⁵³. Segundo esse documento, os estudantes devem cumprir, além da frequência de aulas e atividades acadêmicas, os Tempos Educativos ou Formativos. Trata-se da organização das atividades individuais e coletivas dos estudantes em relação às tarefas necessárias para a realização da formação no âmbito acadêmico, político-pedagógico e auto organizativo.

- **Tempo Memória:** (7h30h às 7h45) este tempo é dedicado à leitura da Memória do dia anterior. É uma tarefa dos Grupos de Organicidade⁵⁴, obedecendo a uma escala de estudantes. Os dias de aula são distribuídos entre os GO's e eles se organizam para fazer a memória. Todos os estudantes integrantes dos GO's devem fazer a memória, registrá-la e entregar cópia para a secretaria da turma fazer o arquivo.

- **Tempo Mística:** (7h45 às 8hs) este tempo marca o início das atividades do dia, aberto a várias possibilidades e formas de expressão, abrangendo as questões do campo, da educação do campo, dos movimentos sociais e sindicais, das lutas camponesas, dos sujeitos individuais e coletivos. É um momento de mobilizar a sensibilidade, utilizando diversas linguagens (lúdicas, reflexivas, vídeos, leituras, música, etc).

- **Tempo Estudo:** destina-se à leitura de textos e estudo em grupo. Cabe aos (às) educandos (as) organizarem seus textos para leitura e se preparar para as aulas. (Esse tempo é realizado no período noturno).

- **Tempo Aula:** (8h por dia): tempo diário destinado ao desenvolvimento dos componentes previstos na matriz curricular, sob a orientação de um ou mais docentes. Cada componente é desenvolvido segundo o Cronograma da Etapa, respeitada sua carga horária e a necessária articulação de conhecimentos com outros componentes da etapa. Ao início de cada turno (manhã e tarde), cabe a (o) coordenador (a) de todos os GOs verificar e registrar a presença de seus integrantes, comunicando e justificando

⁵³ Projeto Metodológico para o Tempo Universidade 2015

⁵⁴ Os Grupos de Organicidades – Gos são partes da Organicidade a qual estabelecemos uma seção específica.

as ausências ao docente do dia e à secretaria da turma. Todos os GO deverão, também, providenciar materiais para o professor, como papel, canetas, data show. Além disso, deve estar à disposição, durante todo o dia, para auxiliar o trabalho pedagógico e garantir a elaboração da memória.

- **Tempo Cultura/Conjuntura:** (2h por semana) destinado à socialização e reflexão sobre expressões culturais diversas e resgate da cultura popular. Pode incluir debate sobre questões atuais, filmes e peças teatrais, com a participação de convidados. Organizado pelo Setor de trabalho Análise de Conjuntura juntamente com o Setor de Comunicação, cultura e esporte.

- **Tempo Organicidade⁵⁵:** destinado aos encontros dos grupos organizados no curso: Grupo de Organicidade, Coordenação Político-pedagógica, Setor de Trabalho, Plenária da Turma.

- **Tempo Trabalho:** (1 hora por dia) é o tempo diário destinado à realização de tarefas e serviços necessários ao funcionamento do curso, que possui um conjunto de especificidades. Será realizado pela vinculação de cada estudante a um dos Setores de Trabalho, que terá um coordenador escolhido pelos estudantes.

- **Setor de Trabalho (ST):** é a base de organização do trabalho, compreendido como dimensão formativa do educando. A universidade não é apenas lugar de estudo, mas de formação humana e, assim, as várias dimensões da vida devem estar presentes no processo formativo. O trabalho tem como objetivo proporcionar aos estudantes a oportunidade de tomar parte na manutenção das condições materiais da vivência coletiva. Assim, eles exercitam o princípio de solidariedade e cuidado com o outro, gerindo o próprio espaço de convivência. Do tempo organicidade ST participam os membros de cada setor, coordenado por um dos estudantes eleitos pelo coletivo do setor, no início da etapa. Os setores de trabalho são:

- **Comunicação, cultura e esporte:** organiza o tempo cultura, propondo atividades e providenciando as condições para a sua realização. Mantém os murais atualizados com informações sobre o dia a dia da etapa (trabalhos a

⁵⁵ Em virtude de a Organicidade ter aparecido na pesquisa de campo em várias falas dos egressos do curso, ela assume um papel além de um Tempo Formativo, pois consideramos princípio da Formação de professores na Educação Superior do Campo.

serem realizadas para os componentes, prazos, orientações). Propõe e organiza atividades de lazer e festivas, tomando as providências necessárias para a sua realização. Pode se articular com o setor de análise de conjuntura.

- **Análise de conjuntura:** elabora e organiza a programação de debates sobre a atualidade e articula com o setor de Comunicação, cultura e esporte as atividades culturais e de lazer.
- **Secretaria:** tem a função de reprodução de materiais para os professores, organização das memórias da turma, articulação com a equipe de secretaria do Curso. Realiza a chamada, registrando as presenças e ausências. Encaminha a frequência da turma à Secretaria da LEdoC, ao final de cada etapa. Tem, também, a função de arquivar fotos e vídeos para a memória da turma.
- **Saúde:** organiza uma farmácia verde e controla o uso dos medicamentos e materiais. Fica disponível para atender aos estudantes, quando necessário, inclusive à noite. Elaborar chás de ervas naturais que contribuam para o bem-estar dos estudantes (gripe, estimulante, digestivo, etc.). Mantém contato com o atendimento psicológico e a enfermagem da FUP e encaminha os estudantes até lá, quando necessário. Pode criar ou cuidar de uma horta de ervas.
- **Limpeza dos quartos:** é de responsabilidade dos estudantes do quarto. Devem se organizar para mantê-lo limpo diariamente. Não é um setor de trabalho, mas, uma obrigação de todos.
- **Ciranda**⁵⁶: o trabalho na ciranda envolve 03 (três) atividades diárias mínimas:
 - a) **Cuidado com as crianças:** participa das atividades da ciranda, tanto no cuidado das crianças quanto na elaboração de atividades pedagógicas;
 - b) **Limpeza dos brinquedos:** garante a limpeza dos brinquedos utilizados pelas crianças, uma vez ao dia;
 - c) **Limpeza da ciranda:** garante a higiene do espaço da ciranda. Faz escala para auxiliar as mães fora do horário de aula (manhã, meio dia e noite).

⁵⁶ A ciranda também é um trabalho que os estudantes da LEdoC-UnB além de desenvolverem trabalho também apresentaram o desenvolvimento de suas atividades, por isso faremos destaque em uma seção específica.

A Ciranda Infantil é um espaço que não temos como separar do Tempo Universidade, na Alternância, pois, o bom funcionamento do curso depende dela. O espaço para Ciranda Infantil na LEdoC/UnB é inspirado nas cirandas infantis, a partir da experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

A primeira Ciranda Infantil Nacional aconteceu em 1997, no Encontro Nacional dos Educadores e das Educadoras da Reforma Agrária, com 80 crianças de todo o país. No ano de 2000, durante o IV Congresso Nacional do MST, participaram 320 crianças da Ciranda Infantil Itinerante, e o encontro tornou-se um marco de referência para a organização das Cirandas (LUEDKE, 2013).

No Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a proposta é “Criar um espaço educativo para os filhos e filhas das famílias que participam do MST” (MST, 2004, p. 39). Também organizadas em Tempos Educativos, as Cirandas são espaços de respeito à infância, no seu tempo, considerando fundamentalmente que a organização da vida humana é formativa e não pode deixar de proporcionar uma formação social. Luedke (2013), ao pesquisar a experiência do MST e a ciranda, define os tempos como

Tempo Acolhida, deve ser realizado com a chegada das crianças, por meio de uma música ou de uma brincadeira diferente que torne o ambiente acolhedor para recebê-las. **Tempo Linguagens**, integram atividades que envolvam diferentes linguagens, entre elas as artes plásticas, o teatro, a música, a dança, as histórias e as brincadeiras. **Tempo do Brinquedo**, pode ser livre ou orientado, a fim de propiciar a relação da criança com o mundo e estabelecer a socialização entre crianças e crianças, crianças e adultos. **Tempo do Descanso**, proporciona ambiente calmo e tranquilo para o descanso que é necessário para as crianças e os seus ritmos. **Tempo da Alimentação**, incentiva desde a autonomia de as crianças comerem sozinhas, até o reconhecimento de uma alimentação saudável. **Tempo da Higiene**, está presente em todas as situações diárias, antes das refeições, no escovar os dentes, no banho, depois das brincadeiras, na troca de fraldas. **Tempo Coletivo** dos Educadores, é exclusivo aos educadores, pode ser diário ou semanal, para avaliação, planejamento e, troca de experiências (MST, 2010b apud LUEDKE, 2013, p. 103).

Esses tempos formativos devem ser respeitados de acordo com as etapas de desenvolvimento da infância. A Ciranda Infantil do Curso de Licenciatura em Educação do Campo é o espaço que recebe as crianças, filhos(as) das estudantes do curso, a partir dos 09(nove) meses de idade, e tem como principal objetivo o cuidado e a formação enquanto as mães estão em atividades de formação.

Na LEdoC/UnB, a ciranda vem sendo construída junto com a regulamentação do curso e, na atualidade, já conta com espaço físico definido dentro do alojamento. Desde a criação da LEdoC, a ciranda busca ser um espaço no qual os(as) filhos(as) das estudantes possam permanecer e se desenvolver, não somente com cuidados, tampouco como depósito de crianças, mas, também, com atividades que ajudem no desenvolvimento das crianças. Assim, este espaço faz parte de um momento fundamental da vida das mães, o de conquista do direito à educação e à profissionalização.

Santos (2015), egressa do curso de Licenciatura em Educação do Campo, apresentou seu trabalho de TCC intitulado “Ciranda Infantil e a Formação de Educadores do Campo: a experiência da UnB Planaltina”. E apresenta a Ciranda Infantil na LEdoC como um espaço de desenvolvimento das crianças.

Fundamental na educação infantil e na construção de valores constitutivos do ser criança e das mães-estudantes do curso, além de se constituir em um espaço de aprendizagem para estudantes do curso, sobretudo, para os cirandeiros⁵⁷(as). A ciranda infantil da LEdoC provocou inúmeras mudanças no curso pois

[...] houve mudança na percepção e aprendizagens dos estudantes, mães, e principalmente as crianças a respeito da importância da ciranda. A convivência com as turmas da LEdoC, têm marcado a vida infantil das crianças que por ela passam. Os coletivos que cuidam, geram um importante e rápido amadurecimento nas crianças, já que estas são colocadas em contato com uma enorme diversidade de pessoas e tratamentos.

⁵⁷ Termo utilizado para o estudante que desenvolve trabalho junto às crianças que ficam na ciranda.

O coletivo ledoquiano, por sua vez, acolhe as crianças de maneira diversa e heterogênea, porém, cada vez mais consciente de seu papel educador. O sentido do trabalho coletivo torna-se mais necessário e visível quando se trata da Ciranda Infantil, pois não é possível deixar de atender as urgências e necessidades das crianças, assim como não é possível tê-las nos espaços coletivos, sem pensar o papel educativo que ele adquire na vida dos pequenos.

De mesma forma, a ciranda afeta as relações com a universidade e seus profissionais. Na UnB existe uma forte diferenciação e hierarquia entre educadores/as e funcionários/as, estando presente inclusive uma desigualdade entre os mesmos. No ambiente do alojamento se estabelece uma convivência igualitária e solidária, desafiando as formas tradicionais e institucionalizadas de relação (SANTOS, 2015, p. 68).

Essa afirmação de que a Ciranda Infantil afeta as relações profissionais e pessoais dentro da Universidade de Brasília são diferenciais em relação ao trabalho coletivo e às relações sociais dentro do espaço universitário. E foram percebidas também, a partir do desenvolvimento do trabalho no Alojamento (lugar de funcionamento da ciranda infantil e de moradia dos estudantes), com profundas relações de solidariedade, cuidado e zelos por parte dos estudantes.

FOTOGRAFIA 05: Mosaico Ciranda Licenciatura em Educação do Campo



Fonte: Registros da pesquisa de campo desenvolvida em 2015.

Consideramos que a Ciranda Infantil e o trabalho realizado pelos estudantes da LEdoC nesse espaço é mais um dos “elementos de transformar (ação) pedagógica”.

Ao realizarmos o levantamento do perfil dos egressos da LEdoC-UnB, constatamos que 74,1% dos estudantes eram mulheres. Isso fez com que a Ciranda Infantil seja considerada por elas um espaço fundamental para que as estudantes-mães pudessem permanecer na universidade e concluir o curso.

2.3.2.2 Tempo Comunidade (TC)

O Tempo Comunidade deve ser realizado nas comunidades dos estudantes, é o espaço que precede o próprio tempo universidade, pois é nas comunidades que os estudantes vivem e trabalham. Conhecê-las, mapeá-las, contribuir e se apropriar das formas de organização social, política e econômica lá existente deveria ser papel dos professores educadores.

O Tempo Comunidade está pautado por 03 (três) dimensões formativas:

- Estudo de textos básicos relacionados aos componentes curriculares de cada etapa, que devem servir para fundamentar a concepção, execução e análise das ações de intervenção social;
- Intervenção social na comunidade e na escola, com base em atividades-processo orientadas pelos professores, denominadas de Inserção Orientada na Escola (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (IOC). Essas inserções são ações planejadas e executadas coletivamente, com base na realização de diagnósticos e exercícios de pesquisa que deve gerar conhecimento sobre a comunidade, a escola e a relação entre elas.
- Elaboração escrita de registros e reflexões (observação orientada, diário de campo individual e relatório coletivo) sobre as atividades de inserção social, com base nos estudos realizados.

A utilização desses instrumentos deve permitir que o Tempo Comunidade (TC) alimente e seja retroalimentado pelo Tempo Universidade

(TU). Essa dinâmica deve acontecer tanto nas ações comunitárias quanto na escola de inserção dos estudantes do curso.

O Tempo comunidade é um tempo de extrema relevância na proposta formativa das Licenciaturas em Educação do Campo, pois nele se materializa uma das principais atividades do processo de formação da LEdoC – UnB: a Inserção Orientada na Escola e Inserção Orientada na Comunidade (MOLINA; SÁ, 2011).

Sabemos que não é possível, mas seria ideal que os professores conseguissem conhecer cada comunidade e, junto aos educandos, pensassem ações práticas para o desenvolvimento do trabalho deles em suas escolas de inserção. As ações na comunidade devem ser orientadas pelos professores que, juntos, estabelecerão critérios.

2.3.3 Organicidade e o Trabalho Coletivo dos educandos e educadores da LEdoC no período pesquisado⁵⁸

O trabalho, nesta seção, caracterizado como socialmente útil, é perceptível nas vivências que fizemos junto ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília. Percebemos que a rotina dos estudantes, durante o tempo de estudo na universidade, está ligada à própria vivência desse processo formativo.

A **Organicidade** materializada no curso de Licenciatura em Educação do Campo é inspirada no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, 2005).

O MST entende **coletivo** como “um organismo social vivo, que possui instâncias, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependências ente as partes” (2005, p. 45).

O Movimento expressa a compreensão sobre esse conceito traçando um profundo parâmetro de corresponsabilidades entres as pessoas, uma vez que,

⁵⁸ Consideramos que a organicidade é um princípio vivo na LEdoC, pois depende do coletivo que a constitui e a cada semestre, a cada turma é organizada partindo das pessoas.

para eles, “se tudo isto não existir não existe coletivo, apenas uma aglomeração ou concentração de indivíduos” (MST, 2005, p. 45).

Bahniuk e Camini (2012, p. 336) definem a **organicidade** como prática de um coletivo na escola do MST que “refere-se às várias formas de organização vivenciadas pelos educadores e educandos, bem como a relação da escola com a comunidade acampada e as instâncias do Movimento”.

Esse conceito foi materializado no curso de Licenciatura em Educação do Campo e se apresenta como um princípio da práxis pedagógica e do trabalho coletivo na organização do curso, que é aprendido e apreendido por meio do trabalho dos estudantes, orientado pelos professores do curso na Organização do Trabalho Pedagógico denominado de “Organicidade” e definido por Araújo (2014) como

[...] a relação estabelecida entre as diferentes instâncias na condução de um processo organizativo/formativo. É o elo entre as definições e encaminhamentos de uma dada organização, garantindo que estes não fiquem centralizados em uma pessoa ou grupo, ao qual seja incumbida a (ir)responsabilidade nas tomadas de decisões que são coletivas. (ARAUJO, 2014, p. 38).

A organicidade é uma atividade da rotina diária, no período em que os estudantes estão na Universidade de Brasília para cursar as disciplinas (Tempo Universidade). Ela possui um conjunto de atribuições que envolvem todos os estudantes em atividades de grupo para resolução dos problemas. Em suma,

[...] é uma forma de auto-organização dos educandos, e busca assegurar que coletivamente possam discutir as questões que lhe dizem respeito enquanto educandos ser humano e sujeito social construindo-se como sujeitos autônomos e responsáveis pela condução dos seus processos formativos (ARAUJO, 2014, p. 43).

Ao contrário da formação para o “mercado de trabalho” capitalista, no qual cada indivíduo é responsável pelo seu sucesso e busca qualificação profissional para competir junto aos outros indivíduos, pois, tem a certeza de que quem obtiver o melhor currículo e as melhores oportunidades será

beneficiado no sistema de mérito, a formação para emancipação humana busca o desenvolvimento integral do ser humano.

A formação dos educandos da LEdoC se diferencia pois apoia-se na compreensão de que a transformação da sociedade dependerá de um esforço coletivo e “é a organicidade que faz os educandos compreenderem que estão em um curso onde se busca a construção de relações igualitárias, onde o educando possui igual valor na construção do curso e da sociedade” (ARAÚJO, 2014, p. 88).

Para a pesquisadora, essa dimensão formativa deve ser construída muito antes do Tempo Universidade, pois a mesma é vital para elevar o nível de consciência dos estudantes. Ela é uma forma de conduzir o projeto do curso dentro de suas várias instâncias de organização.

Consideramos, assim, que a organicidade apresenta sua fundamentação teórica no conceito de *Trabalho Socialmente Útil*, no qual os estudantes se reúnem para resolver, encaminhar e refletir as questões pedagógicas e administrativas que norteiam a permanência dos mesmos na universidade. Dessa forma, a organicidade, no projeto pedagógico é parte essencial para que o “currículo em ação” não perca seu viés de formação para transformação.

FOTOGRAFIA 06: Momento da Organicidade, GO turma 04, 2014



Fonte: Registros da pesquisa de campo desenvolvida em 2014.

A organicidade é uma prática social do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, que acontece diariamente após as aulas. É coordenada por um professor do curso e tem como objetivo encaminhar e buscar coletivamente resolver os problemas do cotidiano dos estudantes.

Araújo (2014), ao detalhar o funcionamento da organicidade, explica que ela ocorre de maneira circular, em 04 (quatro) instâncias de funcionamento:

- **Coordenação de Tuma:** na estrutura administrativa da Universidade de Brasília as turmas recebem o código pelo ano de entrada (Ex. Tuma I – Ingressou na Universidade em 2007). Na organicidade, no início de cada etapa ou semestre letivo, a turma elege a sua coordenação, composta, obrigatoriamente, por um homem e uma mulher (tendo como pressuposto valorizar as relações de gênero).

Esses representantes devem assumir as tarefas de: representar seu grupo na FUP ou em qualquer outra instância do curso ou da universidade; acompanhar os grupos de organicidade no cumprimento de suas tarefas; conduzir as plenárias; trazer informes para a turma; com a consciência de que as atribuições e as decisões não são individuais.

- **Grupo de Organicidade (GO):** Divisão das turmas em pequenos grupos de 06 (seis) a 09 (nove) integrantes. São subgrupos das turmas destinados a realizar tarefas de gestão coletiva do curso, ou de estudos, exercitando a autonomia dos educandos.

É à base de organização do coletivo, espaço de trabalho e estudo, mas, também, de afetividade. Nos GOs, os estudantes identificam problemas e buscam soluções coletivas, que podem ser encaminhadas para as instâncias seguintes quando forem relacionadas a questões do curso como um todo. É tarefa do GO, segundo escala definida, coordenar as atividades do dia (garantir a memória do dia, a mística, e os tempos educativos).

- **Coordenação Pedagógica (CPP):** Reúne semanalmente a equipe de coordenação pedagógica do curso, composta por docentes da UnB, além dos representantes da turma, para tratar do planejamento e replanejamento pedagógico da etapa.

- **Plenária da Turma:** espaço que reúne todos os estudantes para momentos de avaliação, reflexão e tomada de decisões a respeito do curso, das relações interpessoais e questões da organicidade.

Além dessas quatro instâncias de organização, é realizada a **Autoavaliação, na Organicidade**, que é orientada e realizada em todos os GO, podendo ser socializada com o conjunto da turma, que acontece de acordo com os seguintes critérios:

- É um processo coletivo e individual de observação, análise, reflexão.
- Analisa o grau de compromisso do estudante com seus grupos e sua responsabilidade com as tarefas.
- Busca analisar os erros, superá-los e consolidar os acertos.
- Cada educando elabora o seu processo de autoavaliação dialogando com o seu coletivo, registrando os erros e acertos e considerando os pontos francos de aprendizagem que devem ser melhorados.

A “Formação por Área de Conhecimento”, a “Alternância” e a “Organicidade” no Curso de Licenciatura em Educação do Campo são elementos de “transformar (ação) pedagógica” em que a práxis é materializada.

CAPÍTULO III

3.0 LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: E AGORA? O DISCURSO E A PRÁTICA SOCIAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

O presente capítulo apresenta os resultados da pesquisa realizada com egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB. O título desse capítulo recebe o nome do projeto de pesquisa que desenvolvemos no âmbito do PPGE/UnB.

Na primeira fase, a partir da análise documental e dos dados disponibilizados pela secretaria do curso e dos dados disponíveis na “UnB em números”, constituímos um banco de dados que contém as turmas, comunidades e os territórios, por estado, e a referidas estatísticas das turmas. Isso resultou no mapeamento geral dos estudantes matriculados e egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, esses últimos, sujeitos da presente pesquisa.

Nessa primeira etapa, lançamos um formulário *on-line* (*survey*) cujo resultado nos permitiu apontar um perfil social dos egressos e também nos aproximar dos mesmos para realizar a pesquisa de campo. Detectamos que a maioria permanecia em seus territórios de origem, mas também poderíamos encontrá-los na formação continuada na própria Universidade de Brasília.

Na segunda fase, juntamente com as entrevistas, analisamos a produção acadêmica dos egressos pesquisados, já que o nosso objetivo geral era analisar, a partir da contribuição dos Egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, os princípios pedagógicos apontados pelo Movimento da Educação do Campo para a Educação Superior e sua contribuição para a Política Pública de Formação de Professores no sentido de uma práxis criativa-revolucionária.

Para isso, destacamos 03 (três) práticas pedagógicas realizadas pelos egressos, em diferentes estados da região Centro-Oeste.

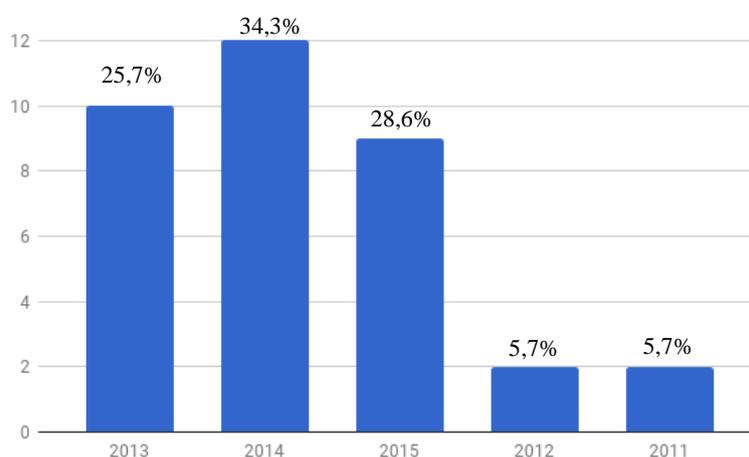
Assim, na primeira etapa da pesquisa quanti-qualitativa, os dados correspondem ao universo de 36 (trinta e seis) egressos. Já na qualitativa, que focamos especificamente na análise da Formação de Professores para o campo, conseguimos alcançar 16 (dezesesseis) egressos que nos autorizaram analisar o andamento de suas formações.

Cabe-nos ressaltar que neste capítulo apresentaremos os dados da primeira e segunda fase, que estão imbricados e extremamente relacionados, e as entrevistas, que optamos por fazer com dois egressos de cada estado da região centro-oeste, o que também foi confirmando as nossas análises.

Dessa forma, optamos por constituir um método de exposição que tornasse possível reunir a maior quantidade de informações quanti-qualitativas para apontar e tecer análises sobre os egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, sua formação docente, seus discursos e práticas sociais.

A maioria dos egressos pesquisados se formou nos anos 2013, 2014 e 2015, ou seja, já possui mais de dois anos de formada, o que poderia ser um indicativo de absorção pelo mundo do trabalho.

Gráfico 03: Ano de Conclusão do Curso na LEdoC - UnB



Fonte: Bittencourt Brito (2015), Pesquisa de Campo.

Apesar de envolver diferentes anos de conclusão do curso, consideramos que o conjunto de egressos pesquisados nos proporcionou uma variedade de informações, para analisar a política de formação de professores para o campo. Os egressos que concluíram o curso em 2011/2012 estavam na

pós-graduação e dois deles também concluíram o mestrado em Educação em 2016. Já os que concluíram o curso nos anos 2013, 2014 e 2015 também estavam cursando a Especialização em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar na área das ciências da natureza e matemática, também na Universidade de Brasília, o que nos possibilitou desenvolver a pesquisa com base em uma ação coletiva. (THIOLLENT, 2009).

Nessas primeiras seções, responderemos às indagações que surgiram no decorrer da pesquisa, gerando elementos de análises, contradições e afirmações.

3.1 Onde estão os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo?

Dos 541 (quinhentos e quarenta e um) estudantes matriculados nos últimos 10 (dez) anos no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, 174 (cento e setenta e quatro) concluíram o curso até o segundo semestre letivo de 2015, quando encerramos as análises das estatísticas. No ano de 2017, os egressos já chegaram a 190 (cento e noventa).

A realização da primeira etapa da pesquisa foi realizada até o final do ano de 2015 com a exclusão da primeira turma, por dificuldade de alcançá-la *in loco*, uma vez que a essa foi realizada fora de Brasília. Conforme afirma Molina e Sá (2011), a primeira turma da LEdoC/UnB foi realizada em parceria com o Iterra, em Veranópolis, no Rio Grande do Sul, sendo a maioria dos egressos dos três estados da região sul, o que dificultaria muito o acesso a eles.

Com essa decisão, nosso universo se fechou em 137 (cento e trinta e sete) egressos, dos quais conseguimos alcançar 52 (cinquenta e dois) distribuídos em:

- 36 (trinta e seis) egressos na primeira etapa quanti-qualitativa (Survey)

- 16 (dezesesseis) na segunda, sendo 13 (treze) na Especialização *Lato sensu* (pesquisa participante), e;
- 03 (três) no mestrado (pesquisa participante).

Ou seja, a amostra se constitui de 38% da quantidade total, algo razoável diante da dificuldade de acesso à internet por esses sujeitos. Esses, em sua maioria, estão nas áreas rurais da Região Centro-Oeste, ressaltando-se que uma parte dos egressos dessa região, especialmente da comunidade kalunga, vive em regiões sem energia.

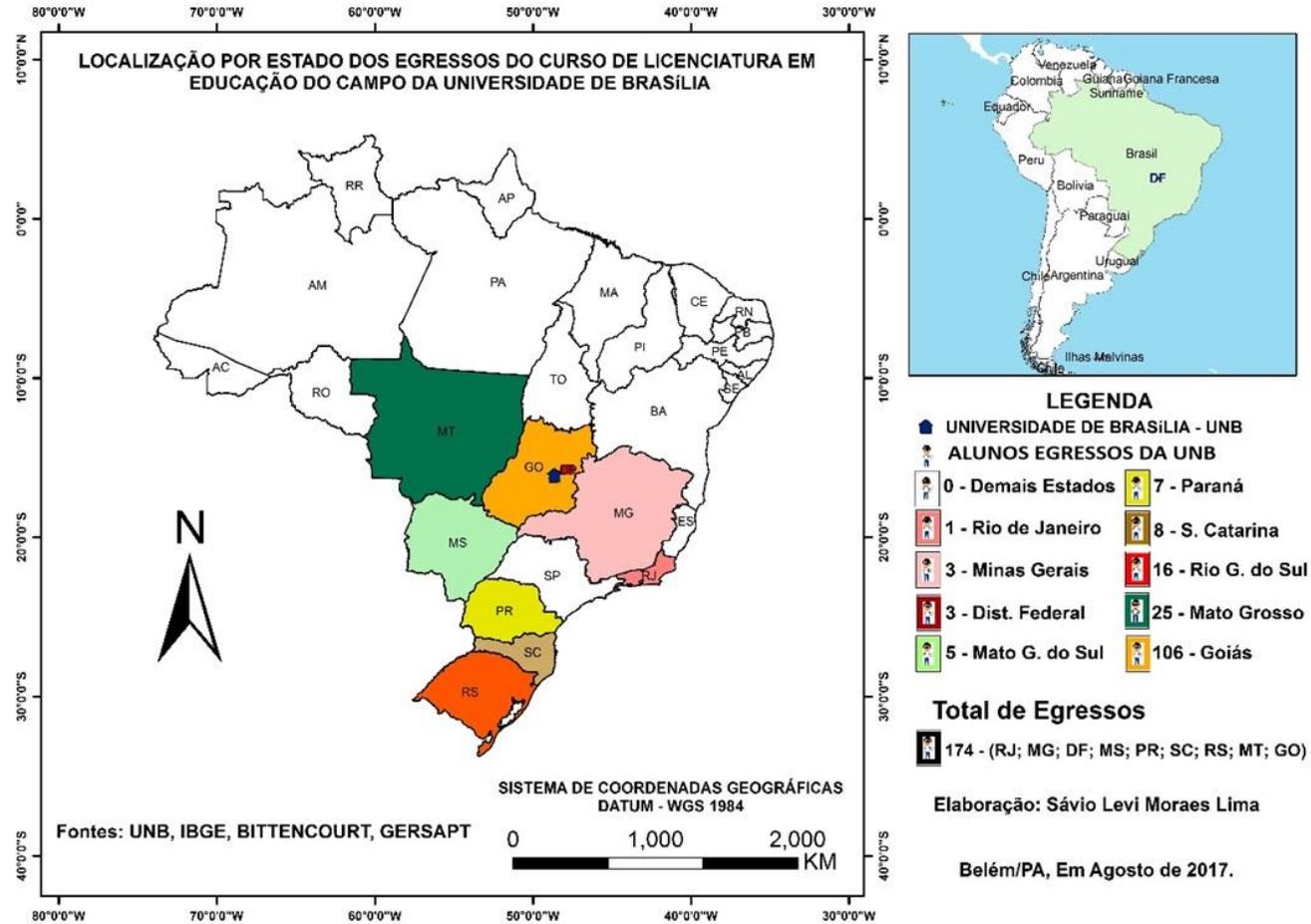
Importante ressaltar que a primeira etapa foi realizada *on-line*. Esse meio eletrônico nos ajuda a buscar umas das potencialidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que é a ampliação do acesso e uso de novas tecnologias nas Escolas do Campo (MOLINA, 2015).

Na primeira etapa da pesquisa, conseguimos identificar o estado e o território desses egressos. Percebemos que além do Centro-Oeste, região para a qual o curso de Licenciatura em Educação do Campo tinha a intensão de formar professores, conforme descrito no Projeto Político-Pedagógico do Curso (UnB, 2009), houve alcance para outras duas regiões brasileiras, como o Sudeste e o Sul.

Essa constatação tem nos desafiado a realizar essas análises no âmbito da política pública nacional, pois somente o curso da Universidade alcança a formação em vários estados brasileiros. Assim, inquieta-nos saber como essa configuração tem se dado em todos os 42 (quarenta e dois cursos) distribuídos no Brasil.

No mapa 02, localizamos a quantidade de egressos por estado e percebe-se a predominância na Região Centro-Oeste, mais especificamente no estado de Goiás. A abrangência territorial que a formação da LEdoC – UnB alcança nos aponta a responsabilidade e a necessidade dessa formação e confirma sua necessidade e proposição inicial demandada pelos Movimentos Sociais.

Mapa 02: Localização e quantidade de estudantes da LEdoC, por estado



Fonte: Pesquisa documental, 2016 (dados organizados pela autora elaborado por Sávio Lima, 2017).

Após análise do mapa 02 confirma-se que a maior concentração dos egressos (excluindo das análises a primeira turma da LEdoC) encontra-se nos estados de Goiás, Mato Grosso e Distrito Federal. Esse fato nos permitiu eleger os egressos da região centro-oeste para aplicação das entrevistas e análises das experiências docentes, selecionando um de cada um desses estados, com objetivo de verificar a repercussão da formação inicial e continuada dos egressos da LEdoC - UnB.

A cartografia social dos egressos da LEdoC - UnB é um trabalho que requer tempo e dedicação, um trabalho interdisciplinar, pois necessitamos dos conhecimentos da geografia social e do uso de tecnologia que possibilitem o cruzamento de várias informações.

No entanto, consideramos essa atividade pedagógica necessária para cada turma de estudantes matriculados no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, pois para o desenvolvimento do trabalho na Alternância esse levantamento ajudaria no conhecimento da realidade e na visão da totalidade, em torno da localização dos estudantes do curso.

A Alternância requer o conhecimento da realidade também por parte do professor que tem dificuldade de se deslocar para as comunidades, o que ainda é um desafio na execução desses cursos dado a estrutura e a quantidade de recurso financeiro limitados das Universidades Públicas.

A maioria dos egressos da LEdoC – UnB estão na Região Centro-Oeste, que possui uma área de 1.606.403,5 km² de extensão territorial, uma população de 15,3 milhões de habitantes (Pnad 2014 - IBGE) e é crescente na produção do agronegócio.

Segundo os dados da Associação Brasileira do Agronegócio - Abag, essa região é a maior produtora de cana de açúcar, soja, milho, pastagem, algodão herbáceo e arroz em casca. Além disso, destaca-se na criação de bovinos e suínos⁵⁹.

A partir do que levantamos nos estados constatamos que os egressos encontram-se em maior quantidade em 18 (dezoito) municípios da Região Centro-Oeste:, Formosa (GO), Simolândia (GO), Nova Roma (GO), São

⁵⁹ As informações referentes à produção do Agronegócio podem ser consultadas em <<http://www.abag.com.br/>>.

Domingos (GO), Teresinha de Goiás (GO), Cavalcante (GO), Planaltina (DF/GO), São Bernardo (GO), Água Fria (GO), Ponta Porã (MS), Santo Antônio do Lavenger (MT), Barra dos Bugres (MT), Cárceres (MT), Tangará da Serra (MT), Nova Mutum (MT) e Sinop (MT), e em um município da Região Sudeste, especificamente no sudoeste mineiro: Unaí (MG) logo, ficaria impossível realizar pesquisa de campo em cada escola.

O trabalho de Inserção Orientada na Escola e na Comunidade nos possibilita conhecer cada comunidade e escola de inserção dos educandos, no entanto, consideramos que é um trabalho que precisa ser aprimorado, pois a universidade poderia realizar estudos acadêmicos mais profundos e integrados.

Ademais, a universidade poderia tornar as comunidades dos educandos como espaço de ensino, pesquisa e extensão, pois essas áreas são fundamentais para composição de uma rede e um sistema de ensino para a Educação do Campo com maiores possibilidades de articulação e integração visando a soberania alimentar e a resistência ao modelo do Agronegócio.

O trabalho de georreferenciamento das escolas e comunidades ainda não é realizado no âmbito do curso pelos professores e equipe gestora. Há muitas informações apontadas pelos estudantes da LEdoC, na Alternância, que são fundamentais para construção desse banco de dados. Entretanto, elas ficam nos instrumentos e não são trabalhadas posteriormente, mas poderiam servir de análises mais profundas e grupos de estudos no âmbito do curso.

Se, por um lado, os estudantes da LEdoC devem partir de sua própria realidade para a realização do Tempo Comunidade (inserção Orientada nas escolas e Inserção Orientada nas comunidades), pois essa ação é o ponto de partida da Alternância, ou seja, a *práxis* que inicia com a prática desses sujeitos em seus territórios de origem, por outro lado a Universidade de Brasília dispõe de recursos tecnológicos que podem e devem ser utilizados para que as ações em torno desse curso sejam mais eficazes no sentido de manter atualizado um banco de dados tecnológicos que possa acompanhar os trabalhos da Alternância nas comunidades e nas escolas.

Consideramos que as proposições aqui realizadas deveriam ser acompanhadas por uma gestão coletiva no interior do curso, pois, essa Licenciatura dispõe de um quadro de professores mestres e doutores, em

vários e altos níveis de formação, que pode usar seu conhecimento para melhoria da gestão no âmbito dessas (in)formações.

Para nossas análises a busca por esses egressos, em seus locais de origem, seria, no primeiro momento, a confirmação de que esses sujeitos permanecem no campo, após terem sido formados na LEdoC, com base na Alternância, o que reforça os seus vínculos com os territórios de origem e confirma tal formação.

3.2 Qual o vínculo dos egressos da LEdoC – UnB com esses territórios?

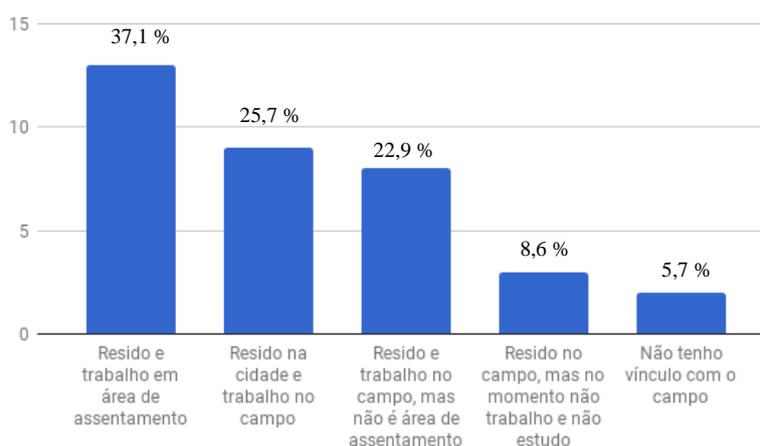
O resultado da pesquisa com egressos, representado através do gráfico 04, demonstra que **94,3% dos egressos responderam que têm vínculo com o campo**. Percebemos que esses sujeitos estão sendo formados não apenas para atender às áreas de Reforma Agrária, mas, também, para áreas tradicionais, como os Quilombos e áreas da Agricultura Familiar.

Isso se constitui como um desafio para os professores do curso, pois, como vimos no capítulo anterior, para que os princípios do Movimento da Educação do Campo sejam alcançados, faz-se necessária uma formação omnilateral (FRIGOTTO, 2012). Muito além somente dos conteúdos das áreas de conhecimento, pressupomos que os estudantes que vem das áreas de assentamento estariam vinculados aos Movimentos Sociais nos quais a formação humana é um princípio orientador.

Porém, os estudantes que vem das áreas tradicionais, como os quilombolas, na maioria das vezes, ainda não têm organicidade ou pertencimento a algum tipo de organização social. A pesquisa de mestrado realizada no PPGE sobre esse tema, intitulada A Contribuição da Organicidade na formação dos educadores do território Kalunga na Licenciatura em Educação do Campo da UnB, de Pereira (2013), mostrou o quão importante a LEdoC tem sido para contribuir com novos aprendizados e formas de luta para os quilombolas da região.

Além disso, a militância e a formação social e humana não podem ser desvinculadas da formação inicial de professores, uma vez que os cursos estão referenciados por uma diretriz que implica nessa formação. Questionados sobre esse vínculo, os egressos responderam que residem em áreas de assentamento de Reforma Agrária.

Gráfico 04: Vínculo dos egressos da LEdoC com o Campo



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Consideramos que, caso possam atuar com base em sua formação inicial, esses sujeitos podem ser agentes de transformação da forma escolar, o que Freitas (2009) aponta como algo necessário, sendo as escolas dos assentamentos um espaço privilegiado para essa transformação. Pode-se inferir o mesmo para os egressos que estão nas comunidades tradicionais, como quilombos e espaços da agricultura familiar, pois nesses territórios as escolas são espaços quase que esquecidos pelo poder público.

No universo de 36 egressos, o percentual de 8,6% que não está trabalhando no campo e 5,7% que não possui vínculo com o campo não pode ser desprezado, pois os dados gerados na pesquisa quanti-qualitativa são fundamentais para apontar as contradições e dificuldades dessa formação inicial.

Esse percentual de egressos pesquisados que não estão morando no campo (um total de 5) nos ajuda a refletir em duas direções: de um lado a falta de concurso público e a precarização da profissão nas áreas rurais do Brasil, pois a maioria dos professores está com vínculo de contrato temporário e

variam na relação “contratado” e “distratado” semestralmente, dificultando o vínculo empregatício com as escolas; de outro lado essa minoria que pode representar um risco ao formar pessoas que não tenham relação com o campo. Essa última questão vai de encontro com as estratégias de seleção realizada pelo curso, e pode contribuir para a lógica de formação de professores e profissionais que ficam na “reserva de mercado”.

Isso revela a necessidade de alcançar os camponeses com editais de seleção diferenciados, pois a forma de seleção pode implicar em um risco em torno da política de expansão dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo. Esses a cada ano vêm se ajustando aos padrões nacionais do Enem, dificultando a seleção específica para o perfil de ingressante necessário para atender aos sujeitos que moram e vivem no campo. (MOLINA, 2015).

Os estudantes que não possuem vínculo com o campo fazem parte não somente de estatísticas; eles representam uma perda no investimento de recurso público destinado à formação de professores para atuar nas Escolas do Campo. A seleção específica foi uma necessidade apontada pelos egressos, quando questionados em relação à permanência do curso.

É... Cada turma é um edital diferente e esse está sendo uma disputa muito grande, né. A gente já perdeu muito. A minha turma, por exemplo, foi uma prova, teve o vestibular normal, tinha uma carta de intenção tinha uma carta de pertencimento ao movimento social indicando. Na terceira também. Na quarta turma já não foi e agora está sendo pelo Enem, que está sendo mais difícil ainda. Esse processo seletivo agora (2016.2) demorou meses. Eram 120 vagas e foi fazendo uma espécie de triagem até chegar a menos de 50 estudantes e os nossos jovens não conseguiram alcançar a meta do Enem para poder entrar na universidade. Então, tem que ser um vestibular específico, voltando mesmo para o campo. Pelo Enem é uma segregação, uma injustiça. Além do mais o perfil do ingressante não são só jovens, são professores que estão atuando na Escola do Campo e o Enem se limita a quem está concluindo o ensino médio (SANTOS, 2016, informação verbal).

A egressa em questão considera injustiça a impossibilidade de acesso dos camponeses à Universidade Pública. Segundo ela, vários jovens da sua comunidade desejam fazer vestibular, mas não alcançam a nota no Exame

Nacional do Ensino Médio (Enem). Importante lembrar que o referido exame, foi lançado no Brasil como resultado de uma padronização curricular para as escolas de educação básica, no qual as escolas e os sujeitos camponeses, já estariam fora do padrão de acesso.

Essa é uma reflexão que devemos levar para o debate quando se tratam das escolas das áreas rurais, quilombolas, indígenas, consideradas minoritárias e que vêm sendo fechadas pelo avanço do Agronegócio (SANTOS, 2017).

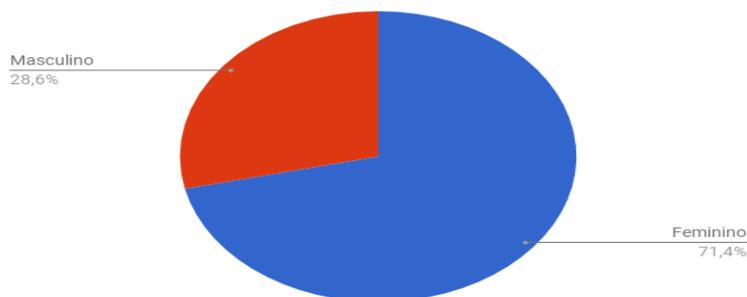
A estratégia de ingresso é um dos grandes riscos de desvirtuamento dessa política, conforme análise na pesquisa do SUB 7 (Obeduc-Universitas/Br), já citada anteriormente. (MOLINA, 2015).

3.3 A resistência e persistência das mulheres

Identificamos que a maioria dos egressos pesquisados é do sexo feminino, uma tendência na política nacional de formação de professores que também se reproduz nesta pesquisa.

A feminização é uma característica preponderante na LEdoC, o que vai ao encontro dos princípios e dos elementos de transformar (ação) pedagógica que apontamos no capítulo anterior, pois esse acesso é para garantir a permanências das mulheres camponesas na Universidade Pública, já que elas representam 71,4% desses egressos. Nesse sentido, a **Alternância** e a **Ciranda Infantil** apresentaram-se como fundamentais.

Gráfico 05: Gênero dos egressos da LEdoC - UnB



Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

A Alternância e a ciranda infantil são reforçadas como elementos estruturantes da formação dessas professoras. São princípios fundamentais para garantir o ingresso e a permanência das mulheres no curso, inclusive, trazendo os filhos para as etapas de Tempo Universidade. A fala sobre esses espaços surgiu nas entrevistas mesmo antes de nós questionarmos a sua importância. “Tinha a ciranda que era muito boa então, eu trouxe durante todo o curso o meu filho e foi ótimo né?” (SANTOS, 2016).

A egressa Simone Rodrigues, mestranda no PPGE/UnB, em entrevista concedida no dia 15 de dezembro de 2016, na UnB, afirmou: “Eu pude estar aqui nos tempos de estudo, esse tempo aqui era muito importante, mas eu não poderia permanecer aqui, só pude ficar, pois eu vinha com minha filha menor. Então, se fosse regular, eu não teria condições para tá vindo fazer o curso”. (RODRIGUES, 2016).

Apesar de todo esse suporte, um dos elementos apontados pelas egressas como a maior dificuldade para terminar o curso foi exatamente a questão de gênero. Em muitas comunidades rurais e tradicionais as mulheres ainda são submissas e não conseguem ter a liberdade para estudar e sair de sua comunidade, sem autorização dos maridos. Na fala a seguir, a egressa explica que todas as outras dificuldades puderam ser administradas, menos a situação conjugal, sendo necessário o rompimento do vínculo para a continuidade dos estudos.

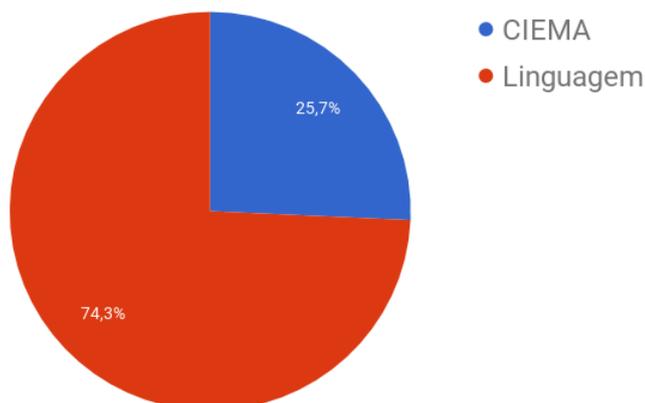
A maior dificuldade que enfrentei com a Alternância foi o conflito familiar, foi aceitação da família, de passar do tempo fora de casa. Eu não vou falar da família, mas, pessoalmente, do esposo. Eu posso direcionar, foi do esposo. Porque os filhos eu consegui conciliar. O emprego eu consegui conciliar. Mas, o esposo foi algo insustentável. Daí, eu tive que tomar decisões, assim, definitivas mesmo na minha vida. Então, esse foi direto, foi o maior conflito, porque há conflito, dificuldade, obstáculo, né? Mas, os outros eu consegui conciliar, eu conseguia ir resolvendo, mas esse aí. Eu tive que ser categórica nas decisões. (RODRIGUES, 2016, informação verbal).

A fala da egressa em questão nos aponta questões extremamente relevantes, pois por mais que a universidade busque alocar todo o suporte necessário para garantir não somente o acesso, mas a permanência das

mulheres camponesas, ainda existem resistências “culturais” que impedem a emancipação delas nas áreas rurais. Isso é fruto de uma cultura enraizada na sociedade brasileira, que historicamente veio excluindo as mulheres do mundo do trabalho e da liberdade de ser e fazer o que almejam.

Um dado que nos chamou bastante a atenção em torno da feminização do curso foi a opção pela área de conhecimento. Como já descrevemos, na LEdoC, existiam, até aquele momento, duas possibilidades de formação por área de conhecimento: Ciência da Natureza e Matemática (Ciema) e Linguagem, e a maioria das egressas optou pela área da linguagem.

Gráfico 06: Área de Conhecimento dos Egressos pesquisados LEdoC (2011 a 2015)



Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

Há uma singularidade nessa constatação que nos auxilia a refletir sobre uma das características fundamentais no âmbito da Formação de Professores. Por um lado, o acesso e a possibilidade de estudo das mulheres das áreas rurais do Brasil é um fator extremamente positivo.

Por outro, o processo histórico que a ideologia patriarcal desenvolveu sobre o magistério como uma atividade extra doméstica feminina é reforçada se as mulheres do campo buscarem a profissão como uma forma de se submeter ao trabalho assalariado, sem a consciência, a luta e a busca de rompimento com a forma de trabalho estabelecida entre o profissionalismo e a proletarização do trabalho docente (ENGUITA, 1991).

Constatamos que esse processo de feminização é maior na área da Linguagem. Quando pesquisamos os egressos na pós-graduação, ou seja, na especialização em Ciências da Natureza e Matemática, constatamos que a maioria é formada por homens. Pudemos perceber que as mulheres não buscaram o curso com objetivo de serem professoras de química, física, biologia e/ou matemática, disciplinas com maior necessidade nas áreas rurais do País.

Rêses (2012, p. 426) demonstra que “em todas as regiões, bem como em todos os estados brasileiros, a mulher continua sendo a principal força de trabalho do magistério”. Essa constatação se reflete, também, nessa formação inicial de professores para o campo. Mesmo que as condições materiais não sejam favoráveis, tem sido para elas e por elas que boa parte da estrutura do curso de Licenciatura em Educação do Campo tem funcionado de uma maneira bastante singular, inclusive, assegurando a permanência de seus filhos no Tempo Universidade.

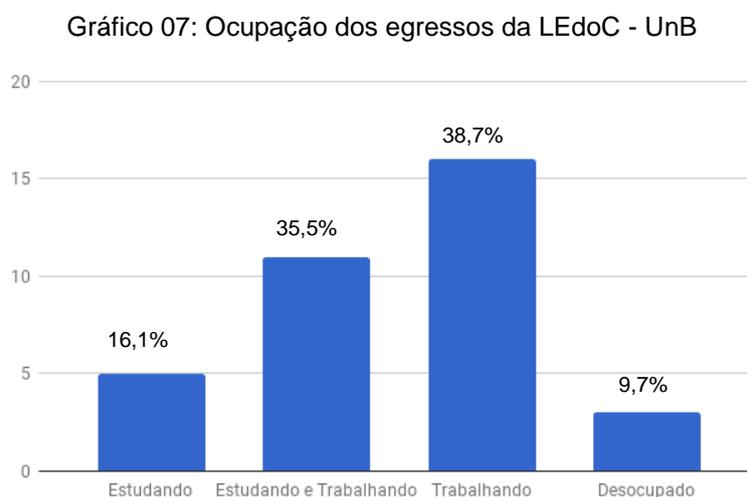
A presença dos filhos das egressas na LEdoC/UnB deveria ser avaliada, pois a permanência das crianças na Universidade Pública não pode e não deve ser invisível. Muitas atividades práticas de desenvolvimento infantil poderiam ser articuladas interdisciplinarmente entre os cursos da área de educação e saúde.

Cabe-nos destacar também as contribuições da LEdoC para desencadear processos de mudança nas relações de gênero na área rural. A dissertação desenvolvida no PPGE, intitulada “As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo da UnB na transformação das relações de gênero no Assentamento Virgilândia – GO”, de Pereira (2014), apresenta uma série de importantes impactos provocados pelo acesso, permanência e conclusão das mulheres na LEdoC.

Houve mudanças significativas nas relações familiares; nos papéis por elas ocupados dentro de casa, até o seu protagonismo na comunidade e nas associações, onde passam a desempenhar novas funções e exercer liderança em diferentes âmbitos.

3.4 Ocupação e trabalho docente dos egressos da LEdoC

Constatamos que a maioria dos egressos da LEdoC pesquisados está estudando e trabalhando, o que consideramos um fator positivo para quem cursou uma licenciatura, sobretudo no formato multidisciplinar. O percentual de desocupados, apesar de ser menor, corresponde a 9,7% dos egressos pesquisados, o que reafirma o percentual dos que não possuem vínculo com o campo. As motivações pelas quais não possuem vínculo, por sua vez, não conseguimos detectar no momento das entrevistas.



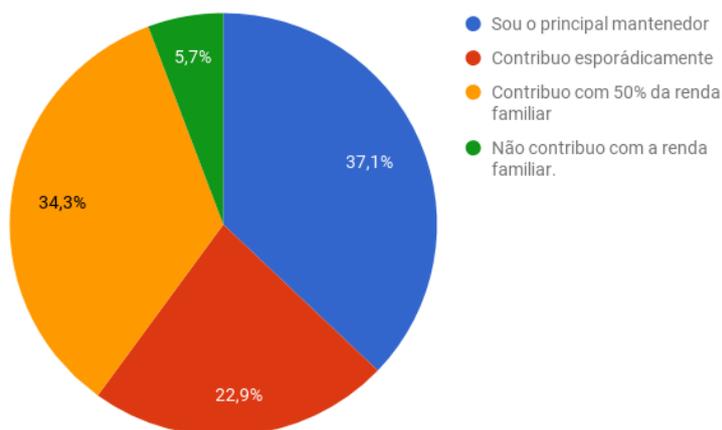
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Se somarmos o percentual dos que estão ocupados com estudo e/ou trabalho totalizamos 90,3% dos egressos da LEdoC ocupados (detalharemos no próximo gráfico essa ocupação). Questionamos àqueles que estão trabalhando qual sua situação econômica em relação à manutenção da família e as respostas foram as seguintes: 37,1% dos egressos se identificaram como os principais mantenedores da família e 34,3% afirmaram contribuir com 50% da renda familiar. Esses dois grupos revelam que a maioria dos egressos que está trabalhando possui responsabilidade financeira em relação à manutenção da família.

Em diálogo com os egressos na pesquisa qualitativa percebemos que essa situação não se alterou no período em que os mesmos estavam estudando na graduação. Esse é um dado que revela a necessidade dos estudantes da LEdoC em relação à “bolsa permanência”⁶⁰ na Universidade, pois a manutenção do curso e a saída de suas terras para a Universidade, por mais de um mês, certamente, repercute na relação de trabalho/sobrevivência.

Essa questão deve ser analisada, inclusive, com as novas demandas, pois mesmo que a universidade ofereça estrutura para a permanência dos educandos/das, a necessidade material da vida é predominante em relação à necessidade de estudar, o que pode impactar na evasão do curso no âmbito da política pública nacional.

Gráfico 08: Situação econômica dos Egressos da LEdoC em relação à família



Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

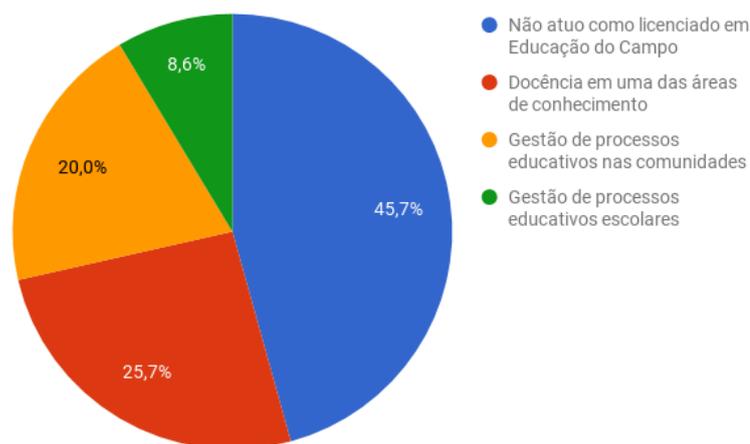
Percebemos que o percentual dos egressos que não contribui com a renda familiar (5,7%) coincide com a mesma quantidade dos que não tem vínculo com o campo.

Compreendemos que a realidade de egressos que realizaram essa formação inicial, sem vínculo com o campo, merece ser analisada para que seja reforçado o processo de seleção diferenciada desses cursos.

⁶⁰ A bolsa no valor de R\$ 500,00 (quinhentos reais) regulamentada pelo Procampo está sendo extinta no atual governo.

Apesar de o número dos egressos que estão trabalhando ser expressivo (74,2%), parte deles não estão atuando como Licenciado em Educação do Campo.

Gráfico 09: Atuação profissional dos egressos da LEdoC - UnB



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

O percentual de egressos que não está atuando como licenciado em Educação do Campo corresponde a 45,7%, já dos que estão atuando como Licenciados em Educação do Campo 53%. Apesar de esse último ser um quantitativo maior, é fundamental analisarmos os dois percentuais de forma qualitativa.

Essa realidade é bastante significativa e demonstra que muitos egressos estão com dificuldade de “aceitação/reconhecimento” da sua formação inicial pelas Secretarias de Educação. Tal situação é comum não somente para os que se formam na Universidade de Brasília, mas também, em outros estados que já possuem egressos dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil.

Nota-se que o “Movimento por Uma Educação do Campo” através do Fórum Nacional por Uma Educação do Campo – Fonec vem conseguindo esse reconhecimento, oficializando e normatizando o ingresso desses profissionais.

O Governo do Estado de Santa Catarina, por exemplo, regulamentou o curso por meio de uma Nota Técnica Conjunta nº 03/2016-SED/DIGR/DIGP (ANEXO 04). Nessa determinou-se no item 1.10 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”.

Isso é uma conquista em um estado e, ao mesmo tempo, um descompasso frente aos outros estados que estão formando licenciados em Educação do Campo. Essa necessidade deve ser incorporada à Política Pública Nacional de Formação de Professores. A Nota Técnica confirma que a regulamentação do curso é protagonizada por seus sujeitos em movimento.

O fato de o Estado de Santa Catarina ser o primeiro a reconhecer o curso de Licenciatura em Educação do Campo, segundo a Nota Técnica, deve-se, primeiramente, ao protagonismo de vários egressos atuando no sistema estadual de educação, e segundo, ao fato de o Estado apresentar 30% do quadro dos professores sem formação devida. Tal realidade, certamente, não é privilégio da região sul do Brasil.

Caldart (2010), quando apresentou os motivos originários da proposta de criação do curso por área de conhecimento, afirmou que, naquele momento,

Pelo menos entre os movimentos sociais camponeses da constituição originária da Educação do Campo, havia a clareza de que não se estava propondo a criação de uma Licenciatura específica por considerar que a formação de educadores e sua correspondente ciência pedagógica devam ser diferentes para quem atua no campo, no sentido de ter outras bases, outra estrutura, outra concepção, que não se justifiquem somente pela especificidade, mas porque desde o campo, e particularmente desde as práticas e reflexões sobre educação e sobre escola desses movimentos, não se estava satisfeito com a lógica dominante da formação de educadores nas chamadas licenciaturas, bem como com o desenho de escola que orienta seu projeto de preparação docente⁶¹ (CALDART, 2010, p. 100).

⁶¹ (Nota 7 no texto original: É interessante mencionar que, na época da elaboração da Minuta do projeto da Licenciatura em Educação do Campo, alguns representantes do MEC chegaram a questionar, em algum momento da discussão, que certos traços colocados na proposta (especialmente a abordagem da Educação Básica como totalidade e a questão da formação por área) não se referiam ao campo, mas sim a uma proposição que também poderia servir à formação de educadores das escolas da cidade, não se justificando por isso a criação do curso. Na ocasião, a reação de representantes de movimentos sociais presentes nessa sessão de debate foi: Por que não podemos admitir que se produzam novas alternativas pedagógicas desde o campo para o conjunto das escolas? Por que o movimento tem que ser sempre o inverso, da cidade ao campo? (CALDART, 2011, p. 95).

Essa especificidade de formação surge e se afirma à medida que os camponeses sentem necessidade de alterar a própria função da escola pública. Tanto em virtude das suas necessidades de trabalho como também de abandono reproduzido pelo próprio modelo escolar nas escolas das áreas rurais, excluindo e expulsando os camponeses do modelo tradicional da escola.

A proposição de uma licenciatura por área do conhecimento tem a ver com a compreensão da totalidade e da realidade da vida diante das necessidades, não só do campo, mas, também, da cidade.

As proposições e reflexões relatadas por Caldart (2010) e reproduzidas por nós no II capítulo deste trabalho, no momento da criação do curso, afirmam que se essa nova proposta apresenta um currículo diferenciado e “melhor”; ele deveria vir da cidade e não do campo. No entanto, é o campo que está protagonizando essas alterações.

A regulamentação dessa licenciatura vai ao encontro da necessidade de profissionais que não sejam submissos apenas aos processos de sala de aula. Eles devem estar presentes em suas comunidades e ser elos entre as diferentes ações e necessidades de um professor que não vise somente à reprodução de um conteúdo específico, mas que saiba articular os conhecimentos científicos das áreas de conhecimento e se atente para as necessidades da totalidade das relações entre escola e comunidade e entre escola e sociedade.

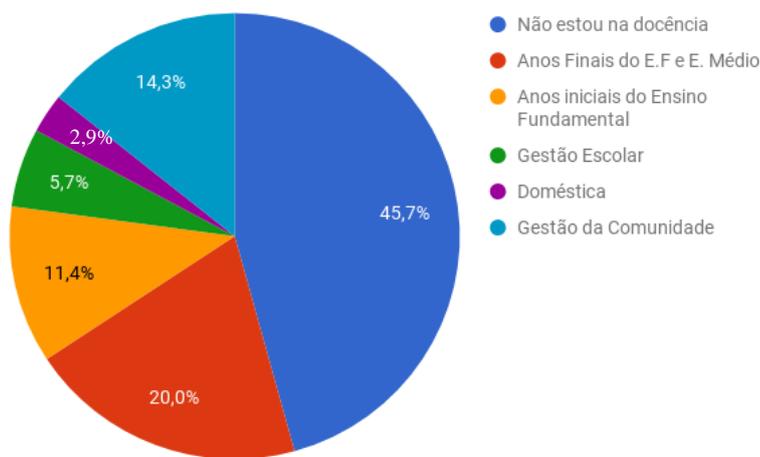
No processo da pesquisa, repetimos a questão de atuação profissional para verificar possíveis contradições na fala dos egressos. No formulário, deixamos fechadas as questões referentes à formação da LEdoC e abertas as que estavam relacionadas às funções que estavam desempenhando.

Entre as questões relevantes apontadas pelos sujeitos da pesquisa está o fato de os egressos que estão em sala de aula e foram formados para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) e Ensino Médio estarem atuando também nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destaca-se que esse fato não está desvinculado à grande carência da oferta dos anos finais e ensino médio no campo.

A luta pela conquista, implantação e ampliação das LEdoCs é justamente para alterar esse quadro de precariedade de acesso. A relação de

matrículas no meio rural entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental estabelece que, para duas vagas nos anos iniciais, existe uma nos anos finais. Esse mesmo raciocínio pode ser feito com relação aos anos finais do ensino fundamental e médio, com seis vagas nos anos finais correspondendo a apenas uma vaga no ensino médio (MOLINA et al., 2010).

Gráfico 10: Função docente dos egressos da LEdoC - UnB



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Na sequência da questão sobre a atuação profissional dos egressos da LEdoC-UnB deixamos respostas objetivas das possibilidades de atuação como licenciado em educação do campo e deixamos também um campo com questões abertas para que os mesmos pudessem dizer em que local estariam trabalhando.

Duas egressas descreveram que estão atuando como domésticas. Essa constatação reforça as nossas assertivas no sentido do vínculo com o campo, mas também das dificuldades de inserção profissional pós-formados, pois os egressos que não possuem relação com o campo e as formas de trabalho que demandam dessa relação estão cada vez mais expostos às incongruências e contradições dessa formação.

Constatamos, no entanto, que a maioria dos egressos do curso da LEdoC - UnB estão atuando em uma ou mais das três frentes de formação

previstas para o perfil do profissional do curso que constam no currículo prescrito:

Gestão de processos educativos escolares, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas Escolas do Campo. Ênfases: Educação Fundamental Anos Finais e Educação Básica de Nível Médio, também na Modalidade Educação de Jovens e Adultos e na combinação com a Educação Profissional.

Na **docência em uma das áreas de conhecimento propostas pelo curso**: Linguagens; Ciências da Natureza e Matemática. A proposta é de que cada uma das turmas ofereça aos estudantes a opção de escolha em duas destas áreas, sendo esta definição construída entre a Universidade e suas parcerias considerando as demandas/perfil do grupo e as condições objetivas da oferta.

Na **gestão de processos educativos nas comunidades**: preparação específica para o trabalho formativo e organizativo com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação de iniciativas e ou projetos de desenvolvimento comunitário sustentável que incluam a participação da escola (UnB, 2009, p.18. Grifos nossos).

Constatamos ainda que os egressos que estão na **docência em uma das áreas de conhecimento propostas pelo curso ministram várias disciplinas dentro da área, dependendo da etapa de atuação**: nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (principal ênfase da formação do curso), ministrando as seguintes disciplinas:

- Ciências,
- Biologia,
- Matemática,
- Física,
- Química,
- Língua Portuguesa,
- Leitura e Oralidade,
- Espanhol,
- Geografia,

- Filosofia,
- Sociologia,
- E descreveram ainda que estão na atuando na Uni docência.

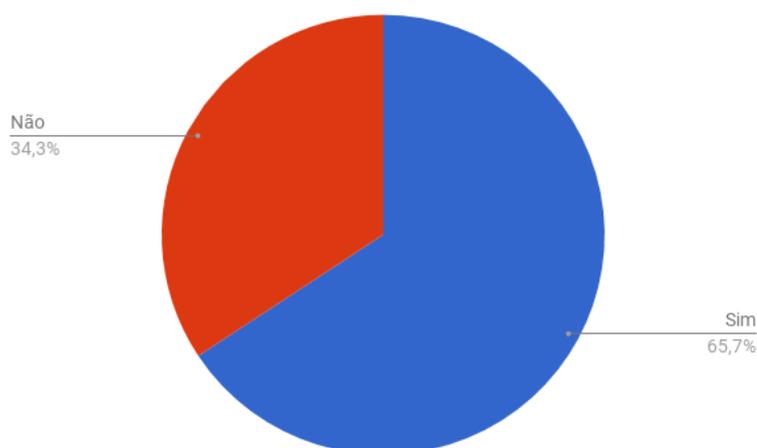
Os egressos que estão nos **anos iniciais do ensino fundamental**, por sua vez, estão ministrando as disciplinas de:

- Língua portuguesa;
- Práticas quilombolas.

Ao detectarmos as disciplinas que os egressos do curso trabalham, percebemos que além das disciplinas específicas de sua área de atuação, seja em Linguagem ou Ciências Naturais, eles estão ministrando disciplinas inovadoras voltadas para a realidade das Escolas do Campo, como nos casos já citados de **“Práticas Quilombolas”** e **“Ciências Agrárias”**.

Uma das frentes de formação descrita no Projeto Pedagógico do Curso e que nos apontou muitas reflexões em torno da Formação desses professores foi a **formação para atuar na gestão de processos educativos nas comunidades**. Para perceber a inserção dos egressos nessa frente de formação, questionamos se os mesmos participavam de algum Movimento Sindical e/ou Social, e 65,7% egressos responderam positivamente.

Gráfico 11: Pertencimento ao Movimento Social /Sindical dos egressos da LEdoC - UnB



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Para os egressos que responderam manter vínculo com o Movimento Social e/ou Sindical solicitamos que informassem quais movimentos. Assim, identificamos:

- Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST);
- Movimento de Apoio ao Trabalhador Rural (MATR);
- Liga Camponesa;
- Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego);
- Movimento da Educação do Campo;
- Associação de Educação,
- Povo, Terra e Campo (Epotecampo)⁶²;
- Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (Fetraf);
- Sindicato dos Trabalhadores da Agricultura Familiar de Formosa (Sintraf- Formosa);
- Associação de Produtores Rurais;
- Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR);
- Federação dos Trabalhadores na Agricultura do DF e Entorno (Fetadef);
- Movimento de Luta pela Terra (MLT).

Além desses movimentos, identificamos, via egresso que participaram da pesquisa participante, outras frentes de produção e organização econômica e social, construídas a partir dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília:

- Tuya Kalunga - marca de roupas da egressa Maria Helena;
- Grupo de teatro Quebrando as Correntes (reúne egressos e educandos da LEdoC e do Residência Agrária Jovem);
- Associação Quilombo Kalunga de Cavalcante (egressos como membros da diretoria);

⁶² Pereira (2013) mostra como a criação dessa associação é um forte indicador para a emancipação e protagonismo dos Egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo uma vez que é Associação formada a partir dos anseios de um grupo de professores egressos do curso de Licenciatura em Educação no Campo (Ledoc) oferecido pela Universidade de Brasília (UnB).

- Egressos na direção e coordenação pedagógica da escola do Engenho II;
- Grupo de Rap Ant'Cistema;
- Comuna Feminista Panteras Negras.

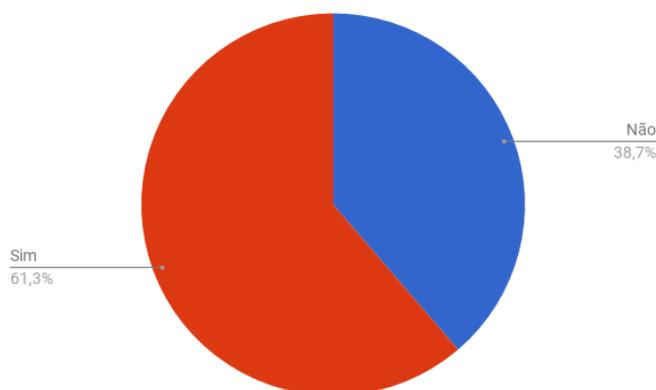
Uma das principais frente de formação na qual encontramos egressos em atuação foi a **Gestão de processos educativos escolares**. 02(dois) egressos que participaram da pesquisa desenvolveram/desenvolvem a função de Diretor nas Escolas do Campo, nas seguintes instituições:

- Escola Estadual Vale da Esperança (Estado de Goiás)
- Escola Estadual Ernesto Che Guevara (Estado de Mato Grosso).

Apesar das diversas contradições encontradas no que se refere à quantidade de egressos que estão ou trabalhando nas escolas do campo, consideramos fundamental dialogar com os que estariam na docência das Escolas do Campo e pudessem avaliar essa atuação a partir da formação inicial realizada.

Realizamos uma auto avaliativo em relação ao trabalho docente e questionados se conseguiram promover alguma mudança nas escolas, 61,3% responderam que estão conseguindo realizar mudanças e 38% descreveram que não conseguem realizar nenhuma transformação nas escolas.

Gráfico 12: Autoavaliação dos egressos da LEdoC em relação a promoção de mudanças nas escolas



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Quando os questionamos sobre quais mudanças, os egressos responderam que conseguem desenvolver a “interdisciplinaridade”, questão amplamente debatida na formação da LEdoC-UnB, sobretudo no componente “Escola do Campo”, que, conforme a ementa apresentada aos estudantes, no Projeto Pedagógico (2009), é

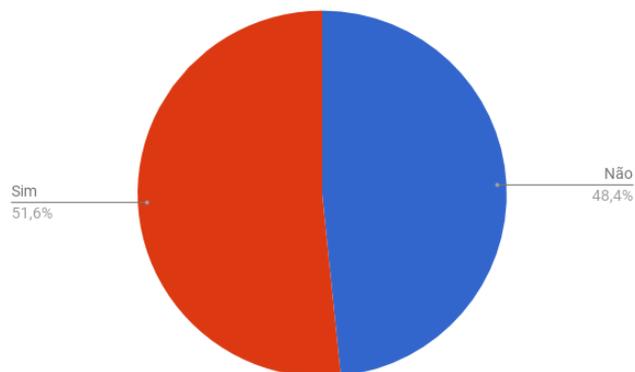
Debater as contradições nos modelos de desenvolvimento do campo brasileiro e suas implicações nas políticas de educação para os trabalhadores do campo. Discutir fundamentos político-pedagógicos, socioeconômicos e culturais da Educação e Escola do Campo, a partir dos temas: auto-organização e organicidade; trabalho coletivo; trabalho como princípio educativo, interdisciplinaridade, relação com a comunidade, intelectual orgânico; Relação Teoria e Prática (UNB, 2009).

Esses princípios são os fundamentos defendidos pelo “Movimento por uma Educação do Campo”. Eles devem ser compreendidos pelos estudantes da LEdoC e praticados nas escolas para que a prática social seja diferenciada.

Dois desses princípios nos interessavam bastante para que pudéssemos perceber a real transformação que os egressos disseram realizar: a *interdisciplinaridade*, considerando a complexidade e a dificuldade de compreensão da mesma no âmbito dessa formação, e o *trabalho coletivo*. A maioria dos egressos que disseram que estão conseguindo realizar uma transformação nas escolas (51,6%) avaliou que estão conseguindo realizar a **Interdisciplinaridade**.

O conceito de interdisciplinaridade trabalhado na LEdoC/UnB não é subjetivo nem deve ser compreendido como uma estratégia didática. Voltamos a afirmar que esse conceito é defendido por Frigotto (2008) como uma necessidade e um problema que decorrem da forma como o homem produz sua necessidade e sua forma social, ou seja, funda-se no caráter dialético da realidade social de produção da própria vida.

Gráfico 13: Autoavaliação dos egressos da LEdoC em relação a desenvolver trabalhos interdisciplinares nas Escolas do Campo



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

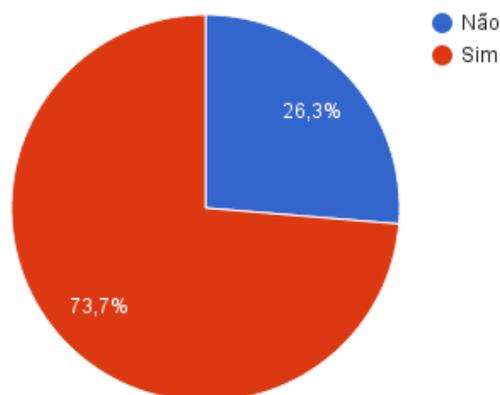
Mesmo que a resposta da maioria seja positiva, a negativa foi muito alta e se constitui como um indicativo importante, pois, a interdisciplinaridade deve ser compreendida pelos professores como o caminho para a superação da fragmentação do conhecimento, realizada historicamente pela divisão do currículo em disciplinas.

A interdisciplinaridade é fundamental na formação dos professores para promover mudanças significativas em busca de uma formação integral. Isso somente pode acontecer quando se rompe com o trabalho individual e busca-se o trabalho coletivo.

O Trabalho coletivo como princípio de formação é indispensável para a transformação da forma escolar tão almejada pela Educação do Campo, pois ele é a “força motriz na produção de conhecimentos sobre a realidade social e para enfrentamento do contexto pedagógico/formativo e do trabalho docente na Escola do Campo e na universidade” (FERREIRA, 2015, p. 214).

Dos egressos pesquisados, 73% responderam que é por meio do trabalho coletivo que eles estão conseguindo modificar seu trabalho docente.

Gráfico 14: Autoavaliação dos egressos da LEdoC em relação a desenvolver o trabalho coletivo nas Escolas do Campo



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Sendo o trabalho coletivo avaliado como essa força motriz, consideramos que boa parte da formação necessária para a transformação da forma escolar (FREITAS, 2009) está vinculada a esse princípio que é uma baliza para a superação da individualidade na formação dos profissionais da escola. Porém, é como se pesasse sobre eles toda a responsabilidade sobre o sucesso dos alunos, a formação profissional e a qualidade da educação.

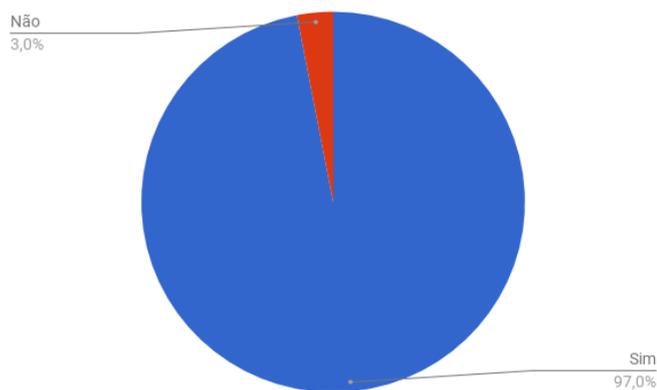
Questionamos quais as maiores dificuldades encontradas pelos egressos da LEdoC em relação ao “trabalho docente”, na condição de licenciados em Educação do Campo e os mesmos responderam:

- “Nos planejamentos de aulas”;
- “reunir o coletivo na escola em que leciono”;
- “Desenvolver o trabalho interdisciplinar”;
- “Enfrentar os desafios na sala de aula e trabalhar com um grupo engessado”;
- “tendo que seguir algumas normas que não condizem com a minha formação e com a minha filosofia de ensino”;
- “Acesso à Internet”;
- “Continuar estudando”;
- “Implantar uma sala de aulas através do Pronera”;
- “Lidar com a indisciplina dos alunos”;

- “Conseguir ser convocada na escola”;
- “Falta de estrutura escolar”;
- “Alterar as estruturas escolares e promover mudanças reais para a vida dos estudantes”;
- “Conseguir uma escola para trabalhar”;
- “Represália do poder político”;
- “Com a matriz curricular que não tem nada a ver com a realidade dos alunos”;
- “Trabalhar na área de formação”;
- “Conseguir reconhecimento”;
- “Estudar e trabalhar”.

Pode-se perceber que há dificuldades e contradições de diversas formas. Elas estão presentes desde a relação com o poder público até as questões curriculares. Apesar de todas as dificuldades relacionadas anteriormente, questionamos se os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo gostam do trabalho, e nos surpreendemos, pois 97% responderam que gostam do que fazem.

Gráfico 15: Autoavaliação dos egressos da LEdoC em relação à gostar do trabalho



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Esse grau de satisfação nos auxiliou a avaliar a formação da LEdoC em uma perspectiva positiva, pois dados gerados pela pesquisa quanti-qualitativa apontaram várias possibilidades nessa direção.

O público que participou da pesquisa representou uma amostra significativa de egressos, impulsionou-nos a aprofundar os estudos e análises com aqueles que estavam estudando, conforme resultado apresentado no gráfico de número 07, pois encontraríamos um número significativo deles desenvolvendo estudos em nível de pós-graduação, na própria UnB. Isso possibilitou uma maior aproximação com os sujeitos e nos permitiu desenvolver a metodologia tanto da pesquisa participativa quanto da pesquisa participante, em 02(dois) anos de convivência, quando realizamos as entrevistas.

3.5 O discurso dos egressos da LEdoC em relação aos principais elementos de “transformar (ação) pedagógica” detectados na formação inicial

Iniciamos a segunda etapa da pesquisa questionando os egressos da LEdoC em relação a sua formação inicial. A pergunta inicial para os diálogos em nossas entrevistas foi: Licenciado em Educação Campo: e agora?

As respostas apontam que os egressos da LEdoC – UnB estão ávidos por concurso público para atuar e desenvolver suas atividades nas Escolas do Campo. Eles não querem ficar somente na sala de aula. Esses sujeitos têm o objetivo de transformar a escola e contribuir com o curso de Licenciatura para formar não somente “professores”, mas “educadores” do campo.

Suas falas incorporaram alguns princípios da formação inicial, sobretudo no que concerne ao trabalho coletivo, abandonando a prática anterior do trabalho individual, mas apresentam também contradições dessa formação, sobretudo no que concerne à formação por área de conhecimento.

No discurso dos egressos destacamos trechos nos quais eles confirmam que incorporam positivamente alguns dos princípios do Movimento por uma Educação do Campo e a formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

E agora? **Tentar um concurso público.** Não dá para se comparar. Prestar um concurso público, passar no concurso público. **Ir para uma Escola do Campo e fazer meu trabalho lá** (XAVIER, 2016, informação verbal).

O anseio maior, né, posterior à formatura, é de **atuar imediatamente.** E a minha atuação **nunca se limitou apenas à sala de aula,** eu tive que aguardar um período para ir para a sala de aula. Mas, eu fui dando continuidade na organização tanto da comunidade como contribuindo na própria escola. **E o anseio maior era de transformar a escola.** E não era qualquer escola. Era a escola da minha comunidade. A escola que minhas filhas estudavam, a escola que nós fizemos luta pra conseguir, estamos em processo de luta pra não deixar ela fechar. Então, era essa escola, né, que pertence à nossa comunidade, que pertence a um território que vimos com um processo de luta, com uma gestão que mudou o trabalho e foi interrompido. Então, me voltei para a comunidade. Então, não terminou em momento algum esse anseio, porque acabou que faz parte da minha vida. Faz parte da minha graduação essa obsessão de transformar a escola. E não só isso. **Dar minha contribuição nesse processo de formação do próprio curso de licenciatura.** Não em uma disciplina, que eu nunca pensei em disciplina. Mas, na organização dos estudantes. **Que outros ensinamentos como mística, organicidade, são necessários para se formar como educador do campo?** Que eu tive isso desde a minha militância dentro do movimento, e eu vinha percebendo que o público ia modificando, e isso faz parte da formação. Então, na medida em que eu pude colaborar com a minha experiência de movimento, com a minha experiência da Licenciatura em Educação do Campo, dentro das turmas da licenciatura que estão e que já se formaram. Daí eu procurei... até conseguir **estar em sala de aula, não em qualquer sala de aula. Mas na sala de aula da Escola do Campo. Porque eu já tive oportunidade de dar aula na cidade e em escola particular. Eu tive. Mas não estaria satisfeita e não ia me completar. E as pessoas até me perguntaram: você está estudando para voltar pra roça? E falava: Estou estudando para voltar e mudar tanto a escola que eu moro como a comunidade que eu moro. Não sozinha, mas, no coletivo** (SANTOS, 2016, informação verbal).

Novos desafios na nossa vida. A gente agora é formado em Licenciatura em Educação do Campo, **uma formação diferenciada das demais, onde a gente trabalhou muito a nossa comunidade.** Então, além da nossa docência em sala de aula, como era antes, **a gente tem que trabalhar com o educando, como ele vem... A gente não pode esquecer da realidade dele. E sempre trabalhar em coletivo** porque nossa formação é essa, trabalhar em coletivo. Pra mim, particularmente, foi um aprendizado muito grande trabalhar em coletivo, **porque eu era muito individualista, antes de**

chegar na licenciatura, e isso pra mim foi um dos principais elementos da minha vida mesmo, foi o trabalhar no coletivo (GONÇALVES, 2016, informação verbal)

E agora, né? Aumenta o compromisso, porque não é só a condição de estar licenciado de um diploma, mas um compromisso social, de sujeito, de ser humano, de vida responsabilidade de vida. **Porque antes eu pensava assim: eu preciso licenciar para poder melhorar a minha relação no trabalho para a questão financeira, de estabilizar, ter emprego. E Licenciado em Educação do Campo passa ter um peso diferenciado, não é uma licenciatura qualquer, é uma licenciatura para a vida. É a formação do sujeito para a vida, independente de um de diploma, de um certificado. É atuação na sua ação, na sua prática, que vai ter toda uma reação para o futuro** (RODRIGUES, 2016, informação verbal).

Agora tentar desenvolver na escola e na comunidade aquilo que a gente aprendeu no curso. Acho que foi uma formação muito boa, no sentido da Educação do Campo, daquilo que a gente aprendeu na escola trabalhar o coletivo, e acho que foi muito bom. **Agora, a gente tem que desenvolver na escola e não parar aqui. Tem que estar sempre estudando. Isso não parou aqui, não terminou com a formação. Mas, é estar sempre se reunindo, sempre estudando, sempre avaliando e fazer tudo de forma coletiva, porque o mais importante na LEdoC é essa questão que a gente não pode fazer sozinho, tem que ser no coletivo** (ALVES, 2016, informação verbal).

Os egressos sujeitos desta pesquisa apresentaram expectativas que vão desde a vontade de trabalhar no campo, na busca pela transformação da realidade dos educandos, até a formação continuada e permanente que deverá ser pautada pelos estudos de pós-graduação na universidade.

Suas aspirações são baseadas no trabalho coletivo, princípio que rompe com a formação capitalista e excludente das Escolas brasileiras. Uma das necessidades apontadas e que vale destacar é a formação humana e o desejo de superação do atual modelo de escola pública.

3.5.1 A formação por área de conhecimento

Os Egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, por meio de diferentes argumentos, avaliam a formação multidisciplinar e pela área de conhecimento de forma contraditória. A primeira questão apontada refere-se ao fato de as aulas na LEdoC não serem por área e sim disciplinares ou blocadas, o que é visto por eles como uma contradição na formação. Consideramos essa visão ainda insipiente e sem a clareza real do que é a formação por área.

Elegemos dois egressos para apontar as contradições na formação por área de conhecimento, considerando que os mesmos estão estudando na pós-graduação *stricto sensu* e podem auxiliar na elaboração dessas contradições.

Um dos egressos estudou em uma escola multisseriada, com total compreensão do modelo de escola rural, com todo o tipo de falta de estrutura administrativa. Quando pedimos para que o mesmo pudesse refletir sobre esse processo, agora que o mesmo está em formação na pós-graduação *stricto sensu* em educação, ele primeiramente retomou a memória de sua formação.

Olha! Eu passei minhas séries iniciais todinha na multissérie. E eu lembro até hoje, eu tenho na minha memória, então assim, eu passei por três escolas nas séries iniciais. As três eram multissérie. E todas eram iguais. Todos os professores faziam igualzinho. Dividiam o quadro em quatro partes. 1º, 2º, 3º e 4º ano. A professora começava a passar a matéria do 1º ano, daí 2º, 3º e 4º ficavam quietos esperando a parte deles e a professora seguia nessa sequência. Enquanto o 1º copiava ela ia passar para o 2º e assim por diante. Era essa sequência. Era isso. Eu lembro até hoje como os professores trabalhavam. Aí quando a professora terminava de passar as atividades para os quatro, ela largava os alunos e ia preparar a merenda, porque ser professora também é isso. E aí cada dia da semana era uma disciplina. Segunda-feira era português, terça-feira era matemática, quarta-feira eram ciências e sexta-feira estudos sociais. Não tinha história e geografia. É... e aí era dividido para facilitar para o professor também (XAVIER, 2016, informação verbal).

Ao recordar essa memória, solicitamos que o egresso buscasse comparar a sua formação como estudante na multissérie e sua formação para trabalhar com a área de conhecimento. Em virtude de, no período, estar

cursando mestrado, ele avaliou que a formação na LEdoC não acontece por área de conhecimento, são disciplinas ministradas em uma sequência e blocadas, mas, na prática, na escola, é possível trabalhar a área.

Não existe porque a gente é formado assim. De segunda a quarta: literatura. Quinta e sexta: linguística. Aí na outra semana, a semana inteira teatro. Artes plásticas foi só duas aulas e eu sou formado em artes plásticas. Música? Foi só uma aula. E eu sou formado em artes plásticas e música também. Na formação da segunda turma. Então eu sou formado por área. Apesar de eu achar que é possível, respondendo sua pergunta. Acho que é possível sim. Mas isso requer uma formação mais específica dos professores.

A formação não. Mas na escola dá pra trabalhar. Por exemplo, na escola do Vale da Esperança nós queríamos aproximar, daí nós fizemos uma experiência dessa. Nós fizemos um período de experimento. Uma delas a gente ousou construir a horta escolar. A gente levou uma semana. Então, enquanto a matemática usou a topografia, a linguagem estava produzindo um áudio visual. Inglês, espanhol e artes envolvidos na horta como um norte para todas as disciplinas escolares. Então, isso foi algo que a gente vem trabalhando lá e depois disso a gente vem trabalhando por área. (XAVIER, 2016, informação verbal).

Percebemos que a resposta do egresso em relação à formação por área revela uma profunda contradição na compreensão do que seja a área de conhecimento, sobretudo quando trata ao uso das disciplinas. Quando o egresso fala da atividade realizada na escola parece-nos relacioná-la à “pedagogia de projetos” e não à formação por área.

Consideramos que é fundamental que essa contradição seja analisada, pois conforme tratamos anteriormente, a formação por área de conhecimento tornou-se um problema nos curso de Licenciatura em Educação do Campo, exatamente pela falta de compreensão do que seja.

Na formação continuada realizada na especialização em Educação do Campo essa visão é desmistificada, uma vez que para o trabalho na área de conhecimento ora poderá ser preciso as disciplinas, ora não. Como esse egresso não participou da especialização, destacamos que sua opinião é fundamental para analisarmos as contradições da formação inicial.

Essa constatação nos colocou diante da real compreensão em relação à formação multidisciplinar e à necessidade de aprofundamento de estudos e pesquisas que pautem a formação multidisciplinar tanto na Educação Superior como nas escolas de educação básica como um desafio prático-teórico que já vem sendo desenvolvido ainda que sem a compreensão dessa fundamentação teórica.

Há uma nova forma de produzir e organizar o conhecimento científico, pautada pela Organização e Método do Trabalho Pedagógico (OMTP) nas escolas do campo, com objetivo da não reprodução e uso de livros didáticos. Essa forma é através da formação e autonomia dos professores para articular os conhecimentos científicos e sistematiza-los.

No entanto, a formação por área de conhecimento ainda foi concebida, conforme apontou Caldart (2010), no primeiro momento pela precarização da escolas, porém novas compreensões vão surgindo

A princípio a gente tinha essa ideia que era pela precariedade e pela ausência de professor e muito de nós dentro da turma pensava assim, ah! Vai ampliar meu campo de atuação e eu vou estar na preferência, de concorrência, eu vou me sair melhor, porque eu vou poder disputar vagas. A princípio era essa concepção e não a questão da docência, que tem um olhar, que tem uma disciplina. Primeiro que os professores nossos tinham essa dificuldade. Porque eles não tinham essa formação por área. Mas eles foram aprendendo com a gente e a gente aprendendo junto com eles e a interdisciplinaridade não é ter um professor que pode dar aula de várias disciplinas, mas é ter um professor que enxerga a química dentro da matemática, dentro da linguagem e faz essa junção, porque a vida, principalmente do camponês, ela é transdisciplinar (SANTOS, 2016, informação verbal).

Enxergar a formação por área e a interdisciplinaridade como fundamento da prática pedagógica dos professores, coloca-se como um objetivo a ser alcançado na formação dos professores. O conceito da formação por área é um debate que precisa ser bastante aprofundado, tanto com os estudantes, como também com os professores formadores, pois percebemos neles várias contradições. O discurso da egressa, abaixo, nos aponta essa complexidade de compreensão da formação por área e os desafios da superação da fragmentação do conhecimento.

Não tem como encaixotar cada disciplina, você tem que trazer um todo, e não dá pra trazer o todo sem você compreender um todo. A escola exige que eu traga o conteúdo de ciências e está ali o planejamento da aula que eu tenho que passar para a coordenação de ciência, mas ali dentro de ciência eu vou dialogar. Eu tenho o domínio para dialogar as demais disciplinas e também dialogar com os demais professores. Pra que eu não tenha a aula desvinculada das demais disciplinas (SANTOS, 2016).

Consideramos que esses dois egressos, que estão em formação na pós-graduação *stricto sensu*, apresentam uma concepção que nos aponta vários caminhos para a reflexão sobre a formação por área de conhecimento. Os desafios dessa formação são pautados pela falta de compreensão do corpo docente e discente da LEdoC. Ao mesmo tempo, apresenta-se a potencialidade e consonância com o seu objetivo de criação, que é a superação da fragmentação do conhecimento e da forma de compreender a prática pedagógica do professor.

3.5.2 A Alternância na Formação do Educador do Campo

Sobre a Alternância, identificamos muitas potencialidades, pois foi unanime, entre os egressos entrevistados, a compreensão de que ela é a única possibilidade de os camponeses terem acesso à Educação Superior. Na mesma direção, a Ciranda Infantil é apontada como imprescindível para que as mulheres-mães possam se dedicar aos estudos, conforme apontado também na primeira fase da pesquisa.

Eu acho que a alternância foi o que me possibilitou. Eu nunca imaginava fazer um curso de nível superior, ainda mais numa universidade pública; nunca. Assim que terminei o ensino médio. Eu terminei fazendo o provão, então, eu não tive a oportunidade de estudar assim regulamente, no normal. E aí... **Pra mim a alternância foi o a única saída que eu tive pra fazer, e isso foi muito bom porque eu estava no movimento social e o movimento possibilitou isso, pois a gente entrou como Movimento Social do Campo – MST e aí eu também possibilitei essa frente de luta pela educação do campo, pela ocupação da universidade, pelos camponeses e, então, eu**

acho que só a alternância poderia possibilitar isso, e ainda eu tinha filho; você não consegue participar da universidade, como camponês, no curso regular com filhos pequenos. Então, a Licenciatura foi bom porque tinha essa especificidade para camponês. **Tinha a ciranda que era muito boa, então, eu trouxe durante todo o curso o meu filho e foi ótimo, né? Então, foi maravilhoso; a alternância é o indicado para os camponeses porque a gente pode estudar sem sair do seu lugar** (ALVES, 2016. Grifos nossos, informação verbal).

A Ciranda Infantil aparece em todas as falas das egressas-mães como um espaço necessário para a permanência delas no momento do Tempo Universidade, já que uma das maiores dificuldades por elas encontradas é conciliar o trabalho, o estudo e o cuidado com os filhos.

Outra potencialidade da Alternância é que ela representa uma possibilidade de manter o vínculo empregatício nas escolas do campo, sobretudo para os professores leigos que entram no curso. É comum a associação da LEdoC com relação de contratos temporários junto a prefeituras.

Nossa, Márcia! A alternância foi fundamental porque foi como eu consegui conciliar o emprego e os estudos, foi como eu pude... eu não sei se você vai perguntar isso depois, mas foi com a Alternância, porque eu estava com a minha filha nesse tempo, então, assim, por mais que o Tempo Universidade fosse importante. Por eu estar aqui nos tempo de estudo, esse tempo aqui era muito importante, mas eu não poderia permanecer aqui, pois eu vinha com minha filha menor. Então, se fosse integral, eu não teria condições para tá vindo fazer o curso. Até porque foi a primeira turma que abriu aqui na Universidade de Brasília, e a segunda no curso, mas a primeira turma daqui, então, a distância é muito grande, não teria como eu tá fazendo esse deslocamento, mesmo depois quando a gente conseguiu bolsa de estudo, mas esse tempo da alternância dava para poder conciliar o tempo até com outros professores na comunidade para tá ficando na minha escola, com as minhas turmas (a gente tem mania de se apropriar das coisas, né? (risos). **Na escola que eu estava atuando, daí a gente podia fazer essa troca, principalmente depois que outros professores da comunidade entraram para a Licenciatura. Então, a gente conseguia fazer uma mobilidade muito maior de articulação entre o tempo-escola comunidade de um e o tempo-escola-comunidade de outro, então, isso possibilitou bastante.** (RODRIGUES, 2016, informação verbal).

Essa possibilidade de conciliação entre trabalho e estudo, apesar de conviver com a distância da família, foi uma das potencialidades da Alternância mais apontadas pelos egressos do curso.

Possibilitou eu iniciar e concluir um curso de nível superior. Porque a gente conseguia conciliar o trabalho com a graduação; nos momentos que a gente estava lá no assentamento a gente conseguia trabalhar, e quando vinha pra cá, nosso serviço era garantido, se fosse um curso regular a gente não conseguia vir fazer. E o desafio era a gente deixar a família, naquela época – os meus pais, então, os 45 (quarenta e cinco) dias eram bem sofridos. Quando chegava ao final a gente estava cansado, não conseguindo mais ficar. A alternância é boa, mas quando chegava ao final de semana a gente já estava cansado e exausto. Mas no momento que a gente estava aqui a formação era o que mais importava e a gente conseguiu concluir o curso (ALVES, 2016, informação verbal).

Os egressos reconhecem que cursar a Educação Superior pela alternância é cansativo, porém é fundamental para a formação. Além disso, ela é um ponto chave para a relação teoria e prática que é realizada nas escolas do campo, sobretudo quando se utilizam os instrumentos pedagógicos para a inserção orientada nas escolas do campo.

Então, além de a gente ter possibilidade de estar na comunidade desenvolvendo nosso trabalho, nossa vida pessoal e o tempo da universidade que a gente se prepara para estar na universidade com uma discussão mais intelectual, mas teórica. Essa relação nos faz enxergar, mais fundo, quais as problemáticas e contradições que têm na escola, porque a gente sai do tempo escola e vai para o tempo comunidade com a orientação da *inserção orientada na escola*, então você vai com mais gás para enxergar aquilo, para poder compreender a realidade e esse gás não é perdido, ao longo dos anos porque a gente tem essa Alternância: essa relação com a escola, com a comunidade (XAVIER, 2016, informação verbal).

O discurso dos egressos em relação à Alternância nos confirma a potencialidade dessa metodologia para a formação docente. Eles têm a compreensão de que ela não pode se limitar somente ao fator espaço-tempo, mas tem um objetivo maior que ainda não foi alcançado na proposição do curso de Licenciatura em educação do Campo.

A Alternância é só um tempo-escola e um tempo-universidade? Ou ela tem uma ideologia muito maior que isso. A gente ainda não conseguiu descobrir; eu vi que até hoje na própria Ledoc não tem se conseguido achar a real função da alternância que é produzir conhecimento na comunidade, mas de que forma essa produção do conhecimento? É só para que os estudantes possam estar na universidade sem sair da comunidade? Então, eu vejo muita contradição na produção do conhecimento. Eu vejo que falta muito, falta o acompanhamento no tempo comunidade para a produção do conhecimento lá no TC. Porque não é só na universidade que se produz conhecimento, lá também se produz conhecimento e falta muito acompanhamento dos próprios professores da universidade para olhar para aquela produção de conhecimento que pode ser realizada na própria comunidade (XAVIER, 2016, informação verbal).

Se, por um lado, a LEdoC/UnB consegue formar os estudantes por meio da Alternância, por outro ainda há um longo caminho a percorrer para materializar a produção de conhecimento de forma integrada, tal como concebida no PPP da LEdoC, considerando que o objetivo da Alternância não é somente o acesso e a permanência dos estudantes na Educação Superior, mas também no modo de produção de conhecimento (MOLINA, 2015).

Para tanto, há importantes momentos nos quais essa produção de conhecimento tem se materializado nos TC, como, por exemplo, a experiência do TC de Área, no qual a LEdoC realizou, dentro do Território Kalunga, com os estudantes do curso e suas comunidade e escolas, Seminário de áreas de conhecimento no Engenho II, ou então as experiências do Seminário de Pesquisa no Território Kalunga, realizado em agosto de 2015, que reuniu mais de duzentas pessoas da comunidade, organizado e protagonizado pelas dezenas de estudantes kalungas da LEdoC e seu corpo docente.

A falta de professores no TC, fato apontado por Xavier (2016), é um limitador extremamente importante e que precisa ser superado, para que materialize toda a potencialidade da alternância.

3.5.3 A organicidade na Formação de Educadores do Campo

Os discursos dos egressos enfocam várias dimensões positivas da organicidade apreendidas na LEdoC, que vão desde o trabalho na gestão das escolas até a convivência familiar.

O egresso, a seguir, declara que a organicidade, dentro do currículo em ação, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, contribui para o seu trabalho na gestão escolar.

Olha, a questão da organicidade foi muito forte, dividindo em: específico, as disciplinas que, no meu caso foi à área de linguagem e o núcleo básico comum, tiveram vários suportes para a questão da gestão escolar, porque eu não estou em sala de aula. **Estou na gestão e isso que a gente veio trabalhando, da *Organicidade, do Trabalho como Princípio Educativo, da autogestão, que a gente teve muito fundo na nossa formação está contribuindo para o nosso trabalho*** (XAVIER, 2016. Grifos nossos, informação verbal).

Esse egresso trabalhou na gestão de uma escola de Educação Básica do Campo, no município de Formação – Goiás. No momento da entrevista, ele estava desenvolvendo suas atividades profissionais também na coordenação do Programa Projovem - Campo, no Distrito Federal.

Para ele, a organicidade contribui para o trabalho na gestão da escola e do programa. Essa experiência ensina na prática a viver no coletivo, une a teoria das disciplinas às ações diárias de resolução de problemas presentes na realidade da vida.

O trabalho desenvolvido nas comunidades e nas escolas requer decisões coletivas que deverão estar acima das individuais. “Tentar desenvolver na escola, na comunidade aquilo que a gente aprendeu no curso, acho que foi uma formação muito boa, no sentido da Educação do Campo, daquilo que a gente aprendeu na LEdoC de trabalhar o coletivo” (ALVES, 2016).

Por meio da Alternância na Educação Superior, os estudantes da LEdoC são levados a se inserirem nas escolas de Educação Básica desde o primeiro

semestre do curso e devem participar das escolas da sua comunidade como uma forma de contribuir com sua própria formação, tanto no TU quanto no TC.

Quando questionados se a organicidade contribui com a sua formação, eles avaliam que conseguem fazer trabalhos de inserção para mostrar que o trabalho com a realidade da vida é parte da formação humana.

Porque a gente não pode diminuir o que a gente faz. Mas eles agora conseguem se ver como equipe organizada como coletivos organizados. **Mesmo aqueles que trabalham só a família. Eles já perceberam com esse trabalho que a gente faz de conscientização da comunidade que a organização, que a própria família... A mãe ir pra roça trabalhar, a mãe na oficina de farinha ou mexendo doce no fogão. O filho está fazendo as tarefas da casa, está ajudando a levar o irmão na escola ou levando e buscando e fazendo a própria tarefa. Isso é uma organização coletiva, e as famílias não viam isso como uma organização. Então, a gente faz um trabalho muito legal.** Eu nunca, não vou colocar, sabe, Márcia, em qualquer entrevista que eu fiz. Porque a gente foi uma equipe que trabalhou lá dentro do assentamento, que ainda tá lá dentro trabalhando, fazendo toda essa mobilização de consciência, de resgate de autoestima. A gente sempre conversa isso com as famílias, de valorizar, priorizar, cada mínimo, que parece ser mínimo, mas não só isso, pois isso é qualidade de vida (SIMONE, 2016. Grifos nossos, informação verbal).

Além de contribuir com a formação da comunidade e dos egressos, o trabalho coletivo é um princípio da LEdoC que mudou a própria forma de conviver com as pessoas.

E sempre trabalhar em coletivo porque essa é a nossa formação, é trabalhar em coletivo, pra mim, particularmente, foi um aprendizado muito grande trabalhar em coletivo, **porque eu era muito individualista antes de chegar à Licenciatura e isso pra mim foi um dos principais elementos da minha vida mesmo, foi o trabalhar no coletivo** (GONÇALVES, 2016, informação verbal).

Os egressos da LEdoC – UnB afirmam que a “Organicidade” foi fundamental em sua formação e contribuiu para o trabalho na **gestão escolar**, para a **formação pessoal** e para **romper com a individualidade capitalista**.

Dessa forma, a organicidade é um princípio da Educação Campo que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB incorporou em sua

prática pedagógica na formação de professores e que apresenta um diferencial para formação docente, sobretudo para superar o individualismo.

Araújo (2014) revela que, para os estudantes, a organicidade vivenciada na LEdoC “agrega valores indispensáveis à formação da consciência. Ela não se limita a formação do educando, mas do educando como sujeito social e coletivo” (p. 89).

Compreendemos, portanto, que a organicidade presente no currículo em ação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília é mais um dos elementos de “Transformar (ação) pedagógica” na Educação Superior e na Formação inicial de professores. Ela se materializa com base nos princípios do trabalho coletivo e na formação de sujeitos comprometidos coletivamente com a transformação da escola e da sociedade, ainda que se inicie pelas relações sociais.

3.5.4 Agroecologia: prática discursiva e social dos egressos da LEdoC-UnB

Opondo-se ao discurso da eficácia do Agronegócio na produção de alimentos, o pesquisador holandês Ploeg⁶³ (2009) afirma que a Agricultura Camponesa não tem como principal elemento a circulação de mercadoria senão a produção de vida. É nela que se dá a resistência, por meio de diversas formas de enfrentamento, que vão desde ações como bloqueio de estradas até o cruzamento e cultivos de sementes.

A resistência reside na multiplicidade de reações (ou respostas ativamente construídas) que tiveram continuidade e/ou que foram criadas, no intuito de confrontar os modos de ordenamento que atualmente dominam nossas sociedades (PLOEG, 2009, p. 27).

⁶³ Jan Douwe van der Ploeg, pesquisador holandês que trabalha demonstrando que a Agricultura Camponesa é superior na produção de alimento mundial, contrapondo-se a afirmação do Agronegócio.

O pesquisador demonstra, partindo das análises demográficas, que do ponto de vista produtivo, a agricultura camponesa é superior aos demais modos de produção agrícola, e a resistência camponesa é a principal força motriz da produção de alimentos. Sua análise parte dessa premissa e reforça que

Isso foi amplamente demonstrado, por exemplo, nos estudos realizados na década de 1960 pelo Comitê Interamericano de Desenvolvimento Agrícola (Cida) na América Latina. O mesmo se aplica para o continente asiático. Mesmo sob condições adversas, os camponeses produzem muito mais por hectare (e também por quantidade disponível de água, etc.) do que as agriculturas empresarial e capitalista. Esse ponto foi enfatizado recentemente por Griffin et al. no *Journal of Agrarian Change* (PLOG, 2009, p.30).

Essa constatação é fundamental para compreendermos que a defesa em torno da Agricultura Camponesa, acompanha uma prática mundial, e não somente brasileira, em torno da resistência e discordância da produção capitalista que a Educação do Campo se referencia contra a expropriação da terra e luta pela permanência dos sujeitos em seu território.

No Brasil, segundo Michelotti (2014), a produção camponesa tem expressado um resultado econômico superior no desenvolvimento de processos produtivos baseados no manejo qualificado da natureza. Essa forma de produção é um pilar da agroecologia e tem motivado debates e estudos acadêmicos em torno das Ciências Agrárias para o campo Brasileiro.

A Agroecologia se origina de duas correntes: uma estadunidense e uma europeia, ambas em ambiente de pesquisa acadêmica, na tentativa de resistência ao capitalismo (GUHUR; TONÁ, 2012). Por ser recente esse debate acadêmico no Brasil, as primeiras produções bibliográficas são datadas nas últimas três décadas.

Essa construção da matriz da Agroecologia para o campo brasileiro também vem sendo forjada pelos movimentos sociais do campo. Sustentada não apenas como um conjunto de técnicas para agricultura, a Agroecologia é definida como

[...] um manejo ecológico dos recursos naturais mediante formas de ação social coletiva que apresentam alternativas à atual crise civilizatória. E isso por meio propostas participativas, desde o âmbito da produção e da circulação alternativa de seus produtos, pretendendo estabelecer formas de produção e consumo que contribuam para fazer frente à atual deterioração ecológica e social gerada pelo capitalismo (GUZMÁN, 2001, p. 1, apud GUHUR; TONÁ, 2012, p. 61).

Esse manejo ecológico que se contrapõe ao modelo do capitalismo é à base da concepção que sustenta a Educação do Campo, é o chão para o qual se luta. Defender a terra e uma produção camponesa que respeite a natureza e que se equilibre com o homem e sua existência. Livre de venenos e da exploração do homem sobre o homem, é parte integrante da fundamentação para que exista um curso de Licenciatura em Educação do Campo defendido dentro das universidades brasileiras.

Essa formação não se resume a habilitar um professor para atuar na escola rural, tampouco equivale a trabalhar apenas o aspecto ideológico; o que se busca é a sua preparação para superar um processo de produção e reprodução das escolas rurais.

Formar o licenciado em Educação do Campo é, sobretudo, lançar o alicerce de outra base de produção. Essa deve ser a primeira opção pela qual o sujeito ingressa no curso. Isso evidencia a necessidade apontada por Molina (2015) de garantir as estratégias de seleção desses sujeitos.

O discurso e a prática social dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo reafirmam essa relação e apresentam o envolvimento e o compromisso desses sujeitos camponeses, não somente com uma formação inicial voltada para a educação, mas com as práticas sociais que garantam a sobrevivência em seus territórios. Vejamos o que afirma este egresso em sua dissertação de mestrado:

[A] Agroecologia trabalha não somente com agricultura meramente cultivada, mas com a vida dos agentes envolvidos. Por exemplo, numa comunidade onde se tem como princípio produtivo a Agroecologia, existe uma valorização da cultura, dos saberes, das técnicas milenares tradicionalmente valorizadas pelas comunidades, coexistindo assim o homem com a natureza, sempre com respeito. Numa prática agroecológica, diferentemente do agronegócio, não se utiliza

“venenos” nem se produz monocultivamente, as práticas são de utilização da natureza para os insumos orgânicos, uso do policultivo, respeitando as festas tradicionais e o modo de ver e viver a vida. (XAVIER, 2016, p.32, informação verbal)

Esse egresso defende que a produção agroecológica não está ligada somente à alimentação, mas ao modo de vida camponês e ao seu conhecimento da realidade e de sua ação partícipe na natureza, que faz do camponês um conhecedor de seu território.

O egresso em questão defendeu sua dissertação de mestrado sobre as “Matrizes Formativas da Educação do Campo” e também é conhecedor do manejo da terra e da produção de alimentos agroecológicos.

Em um dos momentos da pesquisa de campo nos reunimos em um assentamento no Distrito Federal, onde dois egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo estavam planejando e avaliando o Tempo Escola do Programa Projovem - Campo Saberes da Terra⁶⁴ (experiência que será relatada mais adiante). Assim o fizemos juntamente com o grupo de professores que compunha o projeto que trabalham com a Agroecologia do Instituto Federal de Brasília - IFB e da Coordenação da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Naquele momento, dialogamos um pouco mais sobre a prática social dos egressos. Eles apontaram a agroecologia como uma necessidade para a formação tanto dos professores quanto dos estudantes da Educação Básica, uma vez que, para eles, a agroecologia deve ser inserida no currículo e no projeto pedagógico das escolas do campo.

Nas entrevistas realizadas com os egressos que estão no Estado do Mato Grosso, de Goiás e Brasília, constatamos que uma das primeiras repercussões como gestores nas escolas é a inserção da disciplina de Ciências

⁶⁴ Segundo o site do Ministério da Educação, o referido programa tem o objetivo de desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que oportunizem a jovens agricultores (as) familiares, com idade entre 18 a 29 anos, excluídos do sistema formal de ensino, a elevação de escolaridade em Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial, respeitadas as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica e produtivas dos povos do campo. Ver <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17441-projovem-campo-saberes-da-terra-novo>, acesso em 09 de abril de 2017>.

Agrárias e o debate sobre o campo nos currículos dos cursos de Educação Básica.

As práticas sociais dos egressos da LEdoC/UnB revelam como a autonomia desses professores se materializa por meio do protagonismo que assumem na reorientação curricular das escolas nas quais atuam. Essa é uma das ações que os egressos buscam e tem como horizonte a necessidade de realizar a transformação das escolas de Educação Básica.

Este egresso que está na fotografia abaixo, hoje Mestre em Educação e professor, ensina-nos que a agroecologia é uma necessidade. Ele está convicto de que a agricultura limpa é mais saudável para a vida no campo.

FOTOGRAFIA 07 – Pedro Xavier, egresso do curso de Licenciatura em Educação do Campo, no assentamento Pequeno Willian – Distrito Federal



Fonte: Bittencourt Brito (2016), acervo da pesquisa de campo.

Esse egresso, ao falar sobre as transformações que conseguiu realizar enquanto foi gestor no Colégio Estadual Vale da Esperança, no período de 2009 a 2012, no Estado de Goiás, afirma:

Os nossos estudantes tem uma disciplina de **ciências agrárias**, é bem a questão da produção, tem um professor que trabalha com eles esse tema e vai pra comunidade deles. E eu como estou na coordenação acompanho isso de dentro da

escola. Não fui ainda acompanhá-los na comunidade deles (XAVIER, 2016. Grifo nosso).

Sobre essa prática pedagógica, o egresso revela que há uma grande dificuldade em acompanhar as ações fora da escola devido às intensas demandas que o gestor da escola de Educação Básica tem em sua função. No entanto, o fato de constar essa disciplina no currículo das escolas já aponta que há uma repercussão real da formação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, em sua prática social nas escolas do campo. No âmbito da formação da produção agroecológica, comprovando uma autonomia da escola em relação à imposição curricular, “a gente conseguiu ter autonomia junto com o coletivo de educadores. A gente conseguiu mudar o currículo da escola, a gente colocou o pé no barranco mesmo. A gente não aceitou o “caderno educacional”” (XAVIER, 2016).

Segundo o egresso, o material didático fornecido pela Secretaria de Educação do Governo de Goiás para ser utilizado nas escolas do campo é o “Caderno educacional”, um material que traz um currículo fechado para guiar os professores das escolas. Ao questionarmos se existia um currículo básico no planejamento da Secretaria de Educação e se o mesmo deveria ser seguido, o egresso respondeu:

Tinha. Mas o currículo básico não ia determinar o que nós íamos ensinar, que eram questões importantes para os estudantes, que era: a vivência no campo, a agroecologia, a produção orgânica, a agricultura familiar, a cultura (XAVIER, 2016, informação verbal).

Essa ação e decisão do egresso, na condição de gestor, apontam-nos mais uma vez, além da autonomia profissional na ação docente, a defesa da agroecologia como necessária nas ações desse coletivo.

Amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que em seu Artigo 13, inciso I, atribui aos docentes a tarefa de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”, a atitude do egresso de inserir a disciplina Ciências Agrárias no currículo, pautada no contexto da realidade dos educandos, representa a práxis

social, ação que, além de legal e legítima, transforma a organização curricular das escolas do campo.

Elizana Monteiro, também egressa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, reafirma em entrevista que

[...] a gente tem essa convicção que a produção deve ser, de fato, limpa. Não só para o nicho do mercado. Mas também para o consumo da família. E para vender produto e o excedente de qualidade. E a Agroecologia está dentro disso. A Agroecologia não só no plantio, mas a Agroecologia que está dentro da comunidade, na organização da comunidade, que vai da decisão da comunidade em não usar veneno. Vai da decisão da comunidade em denunciar qualquer tipo de contaminação que venha a ter tanto na área que eles estão morando, como contaminação aérea e a questão muito rica que a gente está conseguindo trabalhar agora, ultimamente, é a troca de semente (MONTEIRO, 2016, informação verbal).

Percebe-se, através desse discurso, que a Agroecologia subsidia ações que vão além do plantio. Ela movimenta práticas que necessitam da coletividade, proporcionando às famílias construir internamente uma rede de proteção para desenvolver suas atividades, e isso só é possível em um trabalho coletivo.

FOTOGRAFIA 08: Elizana Monteiro, egressa do curso de Licenciatura em Educação do Campo, no assentamento Pequeno Willian – Distrito Federal



Fonte: Bittencourt Brito (2016), acervo da pesquisa de campo.

É exatamente por meio dessa rede de proteção que eles podem conferir a origem das sementes, trocar, plantar, cultivar, consumir e escoar o excedente. Os egressos defendem que nas áreas de Reforma Agrária a Agroecologia deve ser a base da Agricultura Camponesa. No entanto, estão cientes de que nem todos os assentados adotam essa prática, o que compromete o trabalho. Apesar disso, os egressos apresentam o compromisso com a produção coletiva para as áreas de assentamento.

FOTOGRAFIA 09: Produção inicial em parte de um lote cultivado por Elizana Monteiro, egressa do curso de Licenciatura em Educação do Campo, no assentamento Pequeno Willian – Distrito Federal



Fonte: Bittencourt Brito (2016), acervo da pesquisa de campo.

No momento desse registro, a egressa estava há 02 (dois) meses morando em parte de um lote cedido por outra egressa do curso, no Assentamento Pequeno Willian, situado em Planaltina – DF, com objetivo de apoiá-la nas atividades de estudo da pós-graduação da Universidade de

Brasília. Elizana Santos nos mostra como, nesse intervalo de tempo, conseguia produzir temperos, legumes e frutas para seu consumo e para o de suas filhas.

Para Santos (2016), as ações de organização e do trabalho ultrapassam os limites dos próprios acampamentos e assentamentos. Segundo a mesma

[...] a Agroecologia não se limita ao espaço de produção, ela tem uma amplitude maior. Na educação, na comunidade, na produção e na vida das pessoas e casa muito bem com a Educação do Campo. Essa é a nossa luta (SANTOS, 2016, informação verbal).

O discurso e a prática social desses egressos da LEdoC – UnB no assentamento no Distrito Federal, cuja produção é 100% agroecológica, vai ao encontro do que afirmam Guhur e Toná (2012) em relação aos sujeitos do campo envolvidos com a Agroecologia.

Essa relação deve ser acompanhada de uma co-evolução social baseada na interação entre o ambiente de produção e a existência humana; por isso a necessidade de não usar agrotóxicos e de dialogar com os saberes que não sejam exclusivamente técnicos, mas que reconheçam os povos dos campos e das florestas como sujeitos privilegiados em práticas agroecológicas, que considerem, inclusive, as questões éticas e culturais.

Os sujeitos desta pesquisa estão cientes de que nem todos os egressos e assentados e mesmo aqueles que retornaram para seus territórios adotam essa prática. E isso, além de comprometer o trabalho, apresenta-se como uma contradição frente à formação que tiveram. Entretanto, devemos considerar que a própria dinâmica e a inserção dos assentamentos no centro-oeste e no Brasil estão em profunda correlação de forças entre o Agronegócio e a Agroecologia.

A gente tem que ser realista também com a situação dentro do meu campo de ação, ou seja, dentro do meu território de vivências e sobrevivência. É um campo de uma influência muito grande do agronegócio, né? Então, assim, trabalhar até que eu trabalho lá com alguns métodos que está orientando o pessoal, pelo menos trabalhando produzindo o que consome com mais qualidade, não tem como, porque assim, eles estão plantando orgânicos, mas com sementes modificadas, então, assim, é toda... (Eu não sei se eu vou dizer a palavra se seria) Cultura, né? Mas a toda a influência não só cultural, mas

econômica dentro da agricultura, e política também, dentro dessa formação desses sujeitos que estão lá no campo, então a gente trabalha dentro de uma perspectiva de conscientização. Claro que a gente já viu alguns resultados nesse aspecto. Como, por exemplo, o próprio extrativismo está valorizando mais o que tem na sua região, então, isso já é uma valorização muito grande. E, claro, não pode também desconsiderar. Porque se a gente desconsiderar essas pequenas coisas, né? Como nós vamos falar de formação? De algo macro, a gente, primeiro, tem que priorizar o nosso micro pelo que você consegue das pessoas que estão dentro dessa cultura consumista, né? Do sistema que é o capitalismo, que faz com sujeito do campo. Então, eu acho que assim a minha atuação tem sido ainda boa, eu não posso dizer também que sou solitária lá dentro, mas tenho contribuído para essa mudança de tipo de visão de mundo, de atitude, de ações (BARBOSA, 2016, informação verbal)

A consciência e as contradições pautadas pela disputa por terra se dão não somente pela disputa da terra em si, mas, também, pelo imaginário das pessoas, cujo processo é protagonizado, sobretudo, pelos empresários que comandam os meios de comunicação e reforçam a mesma crença do Ministro da Agricultura (citado no início desta seção) sobre a luta ser ideológica. Há uma campanha contra a de criminalização dos Movimentos Sociais, sobretudo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

O Centro-Oeste, local de maior concentração dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, segundo o Relatório da Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2016), é a terceira região do País com maior número de conflitos no campo. Não por acaso, é também, a região que mais cresce com a produção do Agronegócio⁶⁵.

Os discursos e as práticas sociais dos egressos da LEdoC – UnB nos ajudam a compreender que os princípios apontados pelo Movimento por Uma Educação do Campo são desenvolvidos e trabalhados na Formação de Educadores da UnB. No entanto, a formação por área de conhecimento ainda apresenta profundas contradições em torno da sua compreensão.

Nesse capítulo que apresentamos os resultados tanto da primeira como da segunda etapa da pesquisa de campo pudemos perceber e confirmar que a

⁶⁵ <<http://www.sindicatouraldedourados.com.br/imprensa/puxada-pelo-agronegocio-centro-oeste-e-a-regiao-que-mais-cresce-no-brasil.>>

Formação de Professores realizadas na Universidade de Brasília pauta-se em vários elementos de “transformar (Ação) Pedagógica” na Educação Superior.

Os dados quantitativos revelam que os egressos da LEdoC – UnB pesquisados voltaram para seus territórios, no entanto, ainda apresentam profunda dificuldades para se inserir como Licenciado em Educação do Campo. Porém, aqueles que se inserem buscam, em sua maioria, transformar as escolas que estão desenvolvendo sua prática docente.

No próximo capítulo apresentamos a formação continuada realizada pelos egressos pesquisados em cursos de Formação de Professores, também realizada pela Universidade de Brasília.

CAPITULO IV

4.0 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EGRESSOS DA LEDOC- UNB NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO E STRICTO SENSU

Um dos fatores mais relevantes em nossa pesquisa com os egressos foi a possibilidade de vivenciar, partilhar e contribuir com a Formação Continuada e realizar a pesquisa participante e pesquisa-ação junto aos estudantes tanto da especialização quanto do mestrado.

Nesta seção, apresentamos os sujeitos investigados na segunda etapa da pesquisa e analisamos a produção acadêmica desses egressos. Consideramos que por meio dessa produção iremos confirmar vários diferenciais no âmbito da formação multidisciplinar de professores, na perspectiva da Epistemologia da Práxis⁶⁶.

Nessa fase da pesquisa, desafiamo-nos a reunir os egressos em torno dos princípios mais desafiadores dessa formação: a relação teoria e prática. Uma vez que, na condição de pesquisa, buscamos vivenciar as duas formações, em alguns momentos preferíamos nos manter somente na observação. Na especialização, por exemplo, participamos das etapas de Tempo Escola, analisando, estudando, verificando e aprendendo com eles sobre a Abordagem Temática Freiriana.

Em alguns momentos, buscamos a “neutralidade” para realizar a observação das falas e do trabalho dos professores. Mas, isso não foi possível devido ao grau de envolvimento, leitura, relação pessoal e admiração que íamos nutrindo junto aos egressos da LEdoC à medida que líamos os seus memoriais, acompanhávamos as atividades de estudo, a rotina de sala de aula, a dedicação e o esforço de aprendizagem deles durante o curso. Tudo isso nos levou, em momento de profunda gratidão e honra, a participar como avaliadora dos trabalhos monográficos das bancas de defesa da especialização.

⁶⁶ O termo e o debate em torno dessa epistemologia serão apresentado no próximo capítulo quando debateremos em torno da nova política de formação de professores para o Brasil.

Com os egressos do mestrado, o processo se tornou bem mais profundo, pois participamos da formação dos mesmos na disciplina obrigatória da linha de pesquisa, no exercício da monitoria. Além disso, dividíamos os componentes da sala de aula, nas “atividades programadas” e “estágio docente” obrigatórias em nossa formação, como bolsistas do Obeduc.

Os egressos do mestrado tornaram-se companheiros de estudo, pesquisa e fontes inesgotáveis de aprendizado contínuo. Descrever esse aprendizado, no formato acadêmico, para este capítulo, ou mesmo nesta tese, torna-se empobrecido diante da magnitude de experiências vivenciadas e compartilhadas.

4.1 Os egressos da LEdoC no curso de “Especialização em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar na área de Ciências da Natureza e Matemática”.

O curso foi promovido para a formação de uma turma específica, com 40 (quarenta) educandos, egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O curso de Especialização em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar na área de Ciências da Natureza e Matemática foi financiado e integrou as atividades desenvolvidas pelo Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural (Cetec) e pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo, ambos da Faculdade UnB Planaltina (FUP/UnB), para a Universidade de Brasília e o Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação promoverem a formação, tendo sua autorização de funcionamento junto ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE-UnB.

O Curso de Especialização em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar nas Ciências Naturais e Matemática, concebido como um projeto de formação continuada para egressos dos cursos de Licenciatura em

Educação do Campo – LEdoC, é resultado de uma ampla articulação interinstitucional, que envolveu diferentes órgãos federais, responsáveis pelas políticas públicas de Educação do Campo, entre os quais, destacam-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, vinculado ao Incra; à Secadi, responsável pelo Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, e à Capes, por meio do Programa Observatório da Educação, na qual se insere a pesquisa sobre o desenvolvimento dessa Especialização, que deu origem a esta tese. .

FOTOGRAFIA 10: Aula Inaugural da Especialização em Educação do Campo - CIEMA



Fonte: Arquivo especialização, Eloisa Lopes.

A autorização e o funcionamento desse curso e sua organização curricular seguiu a mesma metodologia adotada na LEdoC - UnB. Dessa forma, a **Alternância** com objetivo de promover atividades e processos que pudessem garantir sistematicamente a relação prática-teoria-prática (práxis), vivenciada no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes, com ênfase para a sua intervenção nas Escolas do Campo foi a base de seu funcionamento. O curso tem como fundamentação teórica a Abordagem Temática Freiriana, sistematizada por Freire (1987) e aplicada ao ensino de Ciências.

Gouvêa (2007), bem como Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2002), que compreendem o ensino de Ciências nessa direção, apontam que o

[...] fato de o aluno conviver e interagir com fenômenos que são objetos de estudo dessas Ciências para além dos muros das escolas, quer diretamente quer por relações mediatizadas, desautoriza a suposição de que uma compreensão deles seja obtida apenas por sua abordagem na sala de aula com os modelos e teorias científicas. [...] É fundamental, portanto, que a atuação docente dedique-se – e, em muitas situações, seja desafiada – a planejar e organizar a atividade de aprendizagem do aluno mediante interações adequadas, de modo que lhe possibilite a apropriação de conhecimentos científicos, considerando tanto seu produto – isto é, conceitos, modelos, teorias – quanto a dimensão processual de sua produção (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002, p 183).

Esse desafio foi colocado em prática pelos professores e estudantes da especialização tomando os princípios da Educação Superior do Campo e possibilitando inúmeras reflexões e inovações pedagógicas para a construção do conhecimento, autonomia intelectual dos educandos e uma forma diferenciada de Organização e Método do Trabalho Pedagógico.

O curso foi feito sem a reprodução de planos e conceitos pré-estabelecidos e/ou construídos individualmente por professores, como geralmente acontece nas especializações. Isso sobretudo com as disciplinas da área de ciência da natureza.

Quadro 05: Equipe especialização em Educação do Campo – CIEMA

(continua)

PROFESSOR	FORMAÇÃO	UNIVERSIDADE
Me. Elizandro Maurício Brick	Licenciado em Física	UFSC
Ma. Glaucia de Sousa Moreno	Bacharel em Agronomia	Unifesspa
Dra. Mônica Castagna Molina	Bacharel em Direito	UnB
Me. Nathan Carvalho Pinheiro	Licenciado em Física	UnB
Dra. Néli Suzana Quadros Britto	Licenciada em Biologia	UFSC
Dra. Penha Souza Silva	Licenciada em Química	UFMG
Dr Wagner Ahmad Auarek	Licenciado em Matemática	UFMG
Dra. Ofélia Ortega Fraile	Geóloga	UFVJM
Dr. Marcelo Bezerril	Licenciado em Biologia	UnB
Dr. Marta Castanho Pernambuco	Licenciado em Física Assessora Abordagem Temática Freiriana	UFRN
Dr. Demétrio Delizoicov	Licenciado em Física Assessor Abordagem Temática Freiriana	UFSC

Fonte: Pesquisa de Campo e Pesquisa documental, 2016

Quadro 05: Equipe especialização em Educação do Campo – CIEMA

(conclusão)

PROFESSOR	FORMAÇÃO	UNIVERSIDADE
Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva	Licenciado em Biologia Assessor Abordagem Temática Freiriana	UFSCar
Ma. Eloísa Lopes	Licenciada em Biologia	UnB
Ma. Catarina Machado	Pedagoga	UnB

A referida equipe de professores, assessores e equipe pedagógica realizou uma formação multidisciplinar no desenvolvimento desse curso de Especialização que, a nosso ver, desenvolveu, na prática, o trabalho multidisciplinar e a interdisciplinaridade, conforme preconizam os princípios da Educação do Campo (CALDART, 2012; FRIGOTTO, 2008).

No Tempo Universidade (TU), durante cada etapa, foram realizadas 08 h/a diárias de trabalho nos componentes curriculares. Todas as etapas de TU foram realizadas na Faculdade UnB Planaltina e duraram entre 7 e 10 dias. Participamos integralmente dessas atividades, realizando observação e pesquisa participante.

Consideramos que a referida experiência foi inovadora. Destacamos 03 (três) elementos de transformar (ação) pedagógica para a Educação Superior, a partir dessa especialização:

a) A superação da fragmentação do conhecimento na área das ciências da Natureza e da Matemática, a partir do trabalho prático-teórico-prático. Essa superação foi iniciada a partir do momento em que os professores avaliaram coletivamente e reconheceram que não sabiam trabalhar a Abordagem Temática Freiriana, assim como não sabiam trabalhar com a área de conhecimento. Dessa forma, o curso foi organizado estrategicamente para a formação dos egressos das Licenciaturas em Educação do Campo das universidades parceiras, mas, também, com objetivo de realizar a formação dos professores-formadores, a partir dessa necessidade do aprendizado coletivo para a formação dos formadores.

Nós não conhecíamos outra especialização com essa cara “Ensino de Ciências na Educação do Campo. Nós tínhamos, realmente, pouco acúmulo. Era um pouco assim, nós sabíamos que tínhamos uma demanda de egressos, um déficit de formação desse pessoal que está saindo da LEdoC. Eles

querem continuar a formação, querem continuar estudando, mas, no momento, nós não temos docentes prontos para formar isso. Então, a gente fez uma estrutura que se revelou bastante dialógica, porque quebrou assim a dinâmica de nós sermos os professores, somos aqui quem sabe, estamos aqui para ensinar vocês que não sabem, porque efetivamente a gente não era quem sabia, né? A gente é quem sabia alguma coisa, que estava em um processo de formação mais logo. A gente, inclusive, entrava em sala de aula junto, o tempo inteiro. Eles traziam as questões. Nós tínhamos muitas dúvidas, e discordávamos, muitas vezes. Mas, foi ótimo, porque, primeiro a gente estabelece outra relação entre professor e aluno. Eles estavam formulando junto conosco (PROFESSOR DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO⁶⁷).

Pode-se perceber que essa foi uma das fortes potencialidades do curso que se deu pelo **trabalho coletivo dos professores-formadores**, pois, nenhum componente curricular foi ministrado por apenas um professor. Em todas as etapas do curso, todos os professores estavam juntos e realizavam as abordagens temáticas juntos, em sala de aula. Esse trabalho era acompanhado de rigoroso processo de planejamento e avaliação diária das atividades, no início e ao final de cada etapa.

O trabalho era todo coletivo, ou seja, a gente planejou junto, entrava em sala de aula junto e isso era toda uma lógica diferente de trabalho que eu enquanto professor não tinha vivenciado. A aula era pautada por muitos momentos de debate, e a nossa formação era diferenciada. E isso impunha uma dinâmica diferente, o fato de ser vários professores e multidisciplinar. Mesmo quando eu ficava com outro professor de física (Elizandro), a aula era diferente do que eu montaria sozinho, a riqueza da troca era maior (PROFESSOR DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO).

b) A interdisciplinaridade se deu pela materialidade das atividades, tendo por base os saberes dos educandos, retirados da sua realidade, ou seja, do processo de sua própria existência nas comunidades de inserção. Consideramos imprescindível a compreensão exata do que se trata a interdisciplinaridade no trabalho realizado pelos professores do curso de Especialização em Educação do Campo, pois, esse conceito difere

⁶⁷ A fala foi retirada da apresentação do curso realizada na Formação do Sub 7 em maio de 2017.

completamente do que vem sendo trabalhado hegemonicamente na educação brasileira.

O conceito de interdisciplinaridade, apontado pelo Centro para Pesquisa e Inovação do Ensino (CERI), órgão ligado à Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1970, definiu a interdisciplinaridade “como interação existente entre duas ou mais disciplinas” (FAZENDA, 2001, p.18). Esse conceito foi considerado amplo pelos autores que pesquisam a interdisciplinaridade voltada à concepção da Epistemologia da Prática. Para esses, o conceito mais apropriado possui duas vertentes: a **ordenação científica** e a **ordenação social**, compreendidas por dentro do currículo dos cursos e fundamentadas pelo trabalho dos professores em sala de aula. Na ordenação científica,

[...] entendemos o seguinte: cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha status de interdisciplinar no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado (FAZENDA, 2008, p.18).

Na ordenação social a autora defende

[...] que esta ordenação tenta captar toda complexidade que constitui o real e a necessidade de levar em conta as interações que dele são constitutivas. Estuda métodos de análise do mundo, em função das finalidades sociais, enfatiza os impasses vividos pelas disciplinas científicas em suas impossibilidades de sozinhas enfrentarem problemáticas complexas. (FAZENDA, 2008, p.19)

Para Fazenda (2008, p.19), trata-se de uma ordenação brasileira que leva os professores a aprender a ser, a fazer, a trabalhar em grupo e a atender às demandas requeridas pela complexidade do mundo que foi “institucionaliza no século XX. Porém, forjada no século XVII, quando a ciência adquire progressivamente formas diversas de interpretação da natureza em suas relações socioculturais”.

A visão de interdisciplinaridade reforçada em 2008 é fruto de 20 (vinte) anos de estudos anteriormente apresentados por Fazenda (1989); Fazenda (2003); Lenoir (1995). Enfatizamos, também, a posição de Morin (1990) no desenvolvimento da teoria da complexidade, coadunando-se com as bases do pensamento educacional, apresentadas pela Comissão Internacional da Unesco sobre Educação para o século XXI, por meio do relatório Jacques Delors (2004).

Essas duas ordenações são as bases de orientação para a afirmação de que esse é um conceito que nasce dentro das universidades, fruto de estudos e pesquisas que vão determinando e sendo determinados pela dinâmica do capital. Esse debate

[...] inicia-se na universidade com a necessidade de inclusão inexorável do ser humano na organização dos estudos, porem amplia-se gradativamente a um segundo patamar de preocupações: o das diferentes esferas da sociedade necessitadas de rever as exigências dos diversos tipos de sociedades capitalistas onde o cotidiano das atividades profissionais desloca-se para situações complexas para as quais as disciplinas convencionais não se encontram adequadamente preparadas (FAZENDA, 2008, p.20).

Tal conceito apresenta a sustentação de que as disciplinas tomarem uma forma de compreensão do mundo real, com base nas competências e habilidades requeridas para a formação adequada a sociedade capitalista.

Dessa forma, urge esclarecer que a concepção de interdisciplinaridade trabalhada no curso e na Educação do Campo se opõe a esse conceito, pois, ela é uma “necessidade (**algo que historicamente se põe como imperativo**)” e um problema (**algo que se impõe como desafio a ser decifrado**) (FRIGOTTO, 2008, p.24). Esse conceito é fundamentado a partir do plano material, histórico, cultural e epistemológico.

A interdisciplinaridade trabalhada no curso de especialização não advém da união das disciplinas de uma forma subjetiva, tampouco tem origem no plano das ideias e na sua relação com a necessidade de formação profissional; ela não é algo a ser alcançado. Ao contrário, a interdisciplinaridade decorre da forma de produção do homem como ser social, do ser ontológico e de sua relação com a produção e reprodução da vida material.

Portanto, o trabalho interdisciplinar realizado durante a especialização em Educação do Campo não partiu do encontro dos professores para debater o que se aproximava nas disciplinas de química, física, biologia e matemática. Diferentemente dessa concepção, a interdisciplinaridade foi realizada a partir dos saberes presentes em cada comunidade e da busca de conteúdos que pudessem compreender a realidade e as contradições por meio do conhecimento científico.

c) O trabalho com Tema Gerador: O curso de especialização por área de conhecimento foi realizado com as diferentes disciplinas da área de Ciências da Natureza (química, física, biologia e matemática). Isso foi feito relacionando os referidos conhecimentos para fazer a seleção de conteúdo não entre a ciência, de uma forma abstrata e teórica, mas, partindo da materialidade da realidade dos educandos.

A seleção de conteúdos foi realizada por meio de **falas significativas** e do **Tema Gerador** (FREIRE, 1987; SILVA, 2004). Por exemplo, na fala dos educandos do estado de Mato Grosso, uma frase como: **“Prefiro trabalhar fora do lote a plantar”**, aparentemente, não produzia nenhum significado sobre o ensino de ciências. No entanto, foi a problematização, ou seja, a análise sobre a fala, que permitiu identificar os conteúdos.

A partir dos Conceitos Unificadores (ANGOTTI, 1991) e da Abordagem Temática (DELIZOICOV, 1991), os professores percebiam os conceitos transdisciplinares que resultavam em conteúdos que se faziam presentes em várias disciplinas ao mesmo tempo. Nesse contexto, construía-se a lista de conteúdos.

Após a seleção das falas, eram feitas várias perguntas aos estudantes, com o objetivo de tentar estabelecer a conexão entre os problemas locais, os conhecimentos científicos e os possíveis retornos às comunidades. As perguntas eram denominadas como Micro e Macro, sempre relacionadas ao contexto dos educandos. Abaixo, apresentamos um exemplo das perguntas, com base na fala significativa anterior:

O que significa trabalhar dentro do lote?

O que produzimos e o que não conseguimos produzir?

Quais as condições ambientais e agrícolas para plantar dentro do lote?

Quem é dono do trabalho dentro e fora do lote?

O trabalho de seleção das falas significativas, para retirada do tema gerador e dos contra-temas é um Método de Organizar o Trabalho Pedagógico completamente diferente de receber um conteúdo previamente selecionado em livros didáticos e reproduzir, a partir deles, as teorias e o conteúdo em sala de aula. O processo de ensino-aprendizagem passa a ser construído a partir da prática e da inserção dos educados. Nessa especialização, os educandos estavam em territórios completamente diferentes.

Delizoicov, Brick, Pernambuco e Silva (2014) caracterizaram, a partir da construção Freiriana, cinco etapas para a elaboração do Tema Gerador:

- Levantamento preliminar da realidade local;
- Análise e escolhas das situações contraditórias;
- Diálogos decodificadores a partir do círculo de investigação temática;
- Redução temática
- Planejamento de conteúdo de acordo com as disciplinas e a série/ano.

Esse é um processo trabalhoso que requer tempo, dedicação, conhecimento da realidade, trabalho coletivo e estudo dos fundamentos dessa abordagem. Isso é diferente da massificação e banalização que se tem feito, na maioria das escolas, com o Tema Gerador. Normalmente, as escolas selecionam um tema e tentam trabalhar em todas as disciplinas, reproduzindo a forma interdisciplinar requerida pelo capitalismo.

Os egressos da LEdoC que cursaram essa especialização desenvolveram suas monografias relatando experiências diferenciadas na formação por área de conhecimento. Eles avaliaram que, apesar de o curso de graduação ter tido como base os complexos de Pistrak, o curso de especialização agregou uma nova forma de aproximá-los da realidade que implica repensar a forma de conceber a educação nas Escolas do Campo e o conteúdo apresentado pelos livros didáticos. Eles relataram que

Ao final do curso de Especialização em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar nas Áreas de Ciências da Natureza e Matemática, remete algumas reflexões ao longo processo de aprendizagem. Cabe relatar que esta foi uma experiência ímpar, por abranger um público tão heterogêneo de educadores alunos da especialização de diversos estados do

Brasil e ainda em vários momentos em sala de aula continha diversos professores das diferentes áreas do conhecimento.

Antes da especialização eu conhecia o trabalho com tema gerador de forma muito superficial (pensava que os educadores escolhiam um tema a ser trabalhado e todos iriam desenvolver seu trabalho). Durante a graduação da LEdoC, fizemos um aprofundamento no trabalho com complexos temáticos como orientadores da organização da ação pedagógica.

Nessa experiência com os complexos foi notável uma aproximação que os conteúdos programáticos deviam partir da realidade concreta dos estudantes, presentes no plano social numa relação com a realidade social em que os sujeitos que trabalham, ensinam e aprendem onde estão inseridos (MIRANDA, 2016, p. 49)

Paulo Freire nos trouxe a importância do pensar a importância do pensar reflexivo necessário para construir a consciência coletiva. Estes ensinamentos que também estiveram presentes na nossa formação como educadores do campo nos ajudaram a estruturar um pensamento organizado, investigativo, crítico sobre as coisas e sobre o ser docente, nos comprometendo com a construção da consciência crítica, com uma nova maneira de educar que contribuísse para que as pessoas pudessem melhor a realidade vivida e fossem capazes de agir sobre essa realidade, transformando-a.

Podemos afirmar que a partir de Freire que ensinar exige rigorosidade metodológica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, consciência, inacabamento, risco, disponibilidade para o diálogo exige reconhecer que a educação é dialógica. E nessas palavras é que se faz inicialmente necessário ao educador que em trabalho coletivo faça o levantamento preliminar da realidade local, em outras palavras significa que é preciso que haja a compreensão da história como possibilidade e não como determinação (SANTOS, 2017, p. 38).

Nos relatos dos egressos, acima, retirados das suas monografias, percebemos que não há uma avaliação negativa que afaste as duas abordagens (de Pistrak e de Freire). Ao contrário, os egressos apontam que ambas se aproximam da realidade vivida e auxiliam no reconhecimento das contradições e possibilidades de ação e transformação da realidade.

A mesma compreensão é apresentada por Molina e Ferreira (2014) em relação ao Sistema de Complexo (Pistrak) e à Práxis Educativa e Social (Paulo

Freire) que convergem pela realidade social tanto na pedagogia socialista quanto na realidade brasileira, pois

[...] implica o trabalho e a vida das pessoas, assim como o trabalho e a vida refletem a realidade concreta em movimento dialético. Aqui, encontra-se um elo importante entre os dois pensadores, duas referências fundamentais para o trabalho formativo docente de perspectiva interdisciplinar, pelo movimento efetivo da práxis (MOLINA; FERREIRA, 2014, p.145).

Assim, o trabalho com tema gerador, desenvolvido pela Especialização em Educação do Campo, apresenta e confirma que mais importante do que a metodologia a ser empregada é a concepção de transformação da realidade e da não reprodução das formas excludentes de conceber a educação pública. Consideramos que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm compromisso não somente com a formação de professores, mas de educadores, lutadores e construtores do futuro, a partir das atividades reais.

Esses elementos de “transformar (ação) pedagógica” nos proporcionou: analisar as transformações práticas e teóricas em torno da própria ciência da educação; na forma de concepção do planejamento curricular; da avaliação dos estudantes, dos tempos e horas-aula, da didática e dos conteúdos relativos à prática de sala de aula e de inserção na comunidade.

Todos esses temas e essas transformações são indicações de análises que precisam ser realizadas no âmbito das questões pedagógicas e da epistemologia que estão referenciadas na Educação do Campo. Compreendemos que urge uma necessidade nessa direção como política pública como matriz de referência para os outros cursos em andamento no Brasil, uma vez que o movimento da realidade educacional pautado pela Educação do Campo é composto de inúmeros processos que alteram a concepção da pedagogia, sobretudo no que se refere à Organização e ao Método do Trabalho Pedagógico.

4.2 Organização Curricular da Especialização em Educação do Campo

O curso foi desenvolvido em etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares), em regime de alternância, organizado em Tempo Universidade e Tempo Comunidade.

Com essa forma de organização, buscou-se permitir o acesso, bem como a integralização e exercício da práxis educativa. A carga horária foi de 390 h/a, distribuída em 05 (cinco) etapas de Tempo Universidade e 150h de Tempo Comunidade, correspondente a 04 (quatro) espaços/tempos educativos nas comunidades camponesas de origem dos educandos. O curso, com duração de 02 (dois) anos, teve início em março 2015 e foi finalizado, com as defesas das monografias, em dezembro de 2016. No total, essa especialização envolveu 14 (quatorze) professores.

Quadro 06: Etapas da Especialização em Educação do Campo CIEMA (continua)

Etapa 01	Nome da Disciplina	Professor(es) Responsável(eis)
Mar/2015	Conhecimento científico, ensino de Ciências e Escola do Campo.	Mônica, Nathan, Gláucia, Néli e Marcelo
Etapa 02	Nome da Disciplina	Professor(es) Responsável(eis)
	Educação em CN e MTM como campo de conhecimentos: Histórias e perspectivas atuais	Nathan, Gláucia, Néli, Elizandro
	Currículo: Políticas Públicas e práticas de currículo na Educação do Campo	Néli, Wagner, Mônica, Penha
	Organização Curricular Interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática 1	Néli, Nathan, Elizandro, Gláucia.
	Orientação para o trabalho interdisciplinar na Escola do Campo 2	Mônica, Néli, Elizandro, Gláucia de, Wagner, Penha, Nathan.
Etapa 03	Nome da Disciplina	Professor(es) Responsável(eis)
11 a 19/ 07/2016	Teorias críticas e práticas educativas investigativas no ensino de CN e MTM: Ordenação Programática	Marta Pernambuco, Demétrio Delizoicov, Antônio Gouvêa.
	Organização Curricular Interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática II	Marta Pernambuco, Demétrio Delizoicov, Antônio Gouvêa, Néli, Elizandro, Nathan Carvalho Pinheiro.
	Conhecimento das Ciências da Natureza e Matemática e contemporaneidade na Educação do Campo I	Néli, Mônica Molina, Elizandro, Gláucia, Wagner, Nathan.
	Iniciativas e materiais didático-metodológica para a prática educativa nas Escolas do Campo I	Marta Pernambuco, Demétrio Delizoicov, Antônio Gouvêa, Néli, Wagner.

Fonte: Pesquisa documental e pesquisa de campo.

Quadro 05: Etapas da Especialização em Educação do Campo CIEMA

(continua)

Etapa 04	Nome da Disciplina	Professor(es) Responsável(eis)
12 a19/ 12/2015.	Conhecimento das Ciências da Natureza e Matemática contemporaneidade na Educação do Campo II	Néli, Elizandro, Gláucia, Wagner, Ofélia, Nathan.
	Iniciativas e materiais didático-metodológicos para a prática educativa nas Escolas do Campo II	Néli, Elizandro, Gláucia, Wagner, Ofélia, Nathan.
Etapa 05 Dez/2016	Tempo Escola 5 (TE5) – Apresentação pública e Defesas do Trabalho conclusão de Curso	Néli, Elizandro, Gláucia, Wagner, Ofélia, Nathan, Mônica.

Fonte: Pesquisa documental e pesquisa de campo.

O quadro 05 apresenta a representação dos conteúdos gerais, por área de conhecimento e os conteúdos específicos da área de ciências da natureza e matemática que foram sendo construídos ao longo das etapas do curso. Esses conteúdos foram construídos a partir dos problemas concretos trazidos pelos estudantes, que emergiam do trabalho dos mesmos junto às comunidades e às escolas do campo nas quais estavam inseridos, a partir da prática e das falas significativas de cada região.

Para que esse trabalho se desenvolvesse, foi imprescindível uma atuação teórico-metodológica da **pesquisa como princípio formativo**.

O Tempo Comunidade foi desenvolvido nas comunidades de origem dos alunos e nas escolas escolhidas pelos mesmos para sua inserção. Nesse tempo formativo, objetivava-se a realização das pesquisas e práticas pedagógicas demandadas pelo curso. Essas atividades foram realizadas a partir de orientação dada durante o **Tempo Universidade** e acompanhadas *in loco* por docentes da UnB de das instituições parceiras, por meio de diversas estratégias pedagógicas.

O acompanhamento teve como objetivo garantir o processo formativo durante o Tempo Comunidade, dando suporte aos alunos para o desenvolvimento de suas atividades de inserção nessas Escolas do Campo, bem como orientando-os no planejamento de ações e na identificação e resolução de problemas. Havia um professor-responsável em cada uma das quatro universidades parceiras (UnB, UFSC, Unifesspa e UFMG), a quem cabia à tarefa de fazer a interlocução com os demais docentes dessas instituições.

O Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC) se alternaram, a fim de apoiar o processo de construção de currículos interdisciplinares para o ensino de ciências, no contexto das Escolas do Campo. Esse processo foi baseado na proposição de que a seleção dos conteúdos de ciências a serem trabalhados pela escola deveria emergir da análise da realidade vivenciada pelos estudantes. Desse modo, aspectos teóricos do ensino de ciências, construção de currículos, fundamentos da Escola do Campo e outros foram tratados no curso associados à prática de investigação da realidade local.

4.3 Organicidade na especialização em Educação do Campo

Para as etapas do Tempo Universidade⁶⁸, os professores e estudantes dos diferentes estados que compõem o raio de abrangência do curso se deslocavam para Brasília. As modalidades didáticas variavam de uma etapa à outra. As aulas eram iniciadas com uma mística que envolvia momentos de reflexão, vivência de valores, cultivo dos símbolos da terra, dos estudos, da luta. Além disso, a mística era, também, espaço de formação.

- **Tempo aula:** as aulas eram expositivas e, também, espaço de discussões orientadas, trabalhos em grupo e estudos dirigidos. Em todas as etapas do Tempo Universidade os estudantes se organizavam em equipes de trabalho, dentro dos denominados Grupos de Organicidade (GOs), com o objetivo de distribuir as tarefas de trabalho para cada equipe.

- **Equipe de Mística:** as místicas eram realizadas a cada início do dia, de acordo com a temática da aula e, também, aos finais da etapa, marcando o encerramento das atividades do TU. Os materiais a serem utilizados eram solicitados à coordenação pedagógica, que tinha acesso à sala de artes do curso de graduação.

⁶⁸ Todos os relatórios e projetos do curso analisando o Tempo Universidade é chamado de Tempo Escola. Continuaremos utilizando o termo Tempo Universidade, pois defendemos que as nomenclaturas para a Educação Superior do Campo devem ser padronizadas com objetivo de criar a identidade para essa formação.

- **Equipe de Memória:** cabia à equipe organizar o relato geral do dia de aula, em dupla, fazendo a memória fotográfica e a sistematização escrita. Ao final da etapa, esse material era organizado e disponibilizado para a turma pelo e-mail cienciascampo@gmail.com. Essa memória foi fundamental para a constituição do relatório geral da especialização. Além disso, essa equipe organizava o mural informativo para a turma.

- **Equipe de Secretaria:** era organizada para dar apoio à secretaria do curso, verificar a presença de todos os integrantes da turma pelos grupos de Organicidade, organizar o dia de trabalho, alertando os horários de aula e intervalos, apresentar os educadores, no início das aulas, e fazer agradecimentos ao final da disciplina, repassar informes para a turma sobre a organização da alimentação e outros assuntos gerais, que são tratadas com a coordenação e secretaria do curso.

- **Equipe de Cultura:** fazer a animação da turma, organizando momentos lúdicos nos intervalos das aulas, com música, dança, dinâmicas e movimentos corporais, possibilitando integração entre a turma e motivando para o trabalho coletivo. Competia-lhe, ainda, a organização da noite cultural, os informes sobre eventos nacionais, regionais e locais sobre temas correlatos ao curso.

- **Equipe de Escola do Campo:** fazer um levantamento das Escolas do Campo envolvidas no curso, com informações e dados estruturais e pedagógicos.

Essa organicidade seguiu os mesmos objetivos do curso de graduação no sentido de compartilhar os princípios de valorização do trabalho formativo e socialmente útil que evidenciam importantes dimensões da perspectiva formativa da Educação do Campo, especialmente no que se refere à promoção do trabalho coletivo e interdisciplinar. A foto a seguir mostra um dos momentos do Tempo Universidade da especialização em Educação do Campo, após o momento da mística, um dos elementos da organicidade nessa turma.

FOTOGRAFIA 11: Tempo Universidade Curso Especialização – CIEMA



Fonte: Eloísa Lopes, 2015 (Acervo da especialização).

O trabalho desenvolvido com os estudantes foi realizado com os mesmos princípios do currículo da LEdoC, apenas com o diferencial de que o trabalho docente dos professores-formadores foi trabalhado na íntegra coletivamente. No Tempo Universidade, faziam-se presentes todos os estudantes e professores. Nas etapas de Tempo Comunidade, os estudantes e professores trabalhavam na continuidade das atividades do curso, cabendo aos professores o planejamento das atividades e orientação dos estudantes. Esses, por sua vez, desenvolviam as tarefas encaminhadas e, quando necessário, contavam com o auxílio de um tutor que era vinculado ao curso para acompanhar presencialmente o desenvolvimento das atividades.

4.4 Protagonistas da pesquisa

Em virtude do processo singular de pesquisa que vivenciamos, tornou-se impossível tratar os egressos como objetos da pesquisa, pois, havia um movimento intrínseco entre nós, e, nesse processo, juntos, tornamo-nos aprendizes. São importantes sujeitos que descrevem o processo de sua formação a partir da compreensão que tiveram.

Assim, a presente seção é fruto da análise dos memoriais de todos os egressos que trabalhamos na etapa qualitativa da pesquisa (egressos que estão estudando na especialização e/ou no mestrado). Destacamos que os memoriais foram entregues a mim no início da pesquisa e utilizamos esses instrumentos para conhecer todos os egressos, após a primeira roda de conversa, que aconteceu na primeira etapa da especialização. Também foi neste momento que todos aceitaram participar da pesquisa.

Assim, apresentaremos, aqui, um resumo das suas memórias referentes à vida no campo e todos os elementos que a compõe, como: trabalho, família, escolarização, relação com os movimentos sociais e com a entrada na universidade.

Pelo fato de o nosso objetivo geral, nesta pesquisa, estar na incorporação de uma epistemologia de ensino, na qual poderíamos visualizar uma mudança na prática pedagógica, optamos por não reproduzir os memoriais. Apresentamos apenas um resumo bibliográfico dos egressos, destacando alguns elementos relativos à sua escolarização.

No entanto, não há como não destacar na história de vida, de luta pela terra, as dores, os dissabores vividos pelos egressos do curso, pois, no geral, eles se apresentam como homens e mulheres que recordam infâncias felizes, com as brincadeiras e vivências no campo, ainda que sejam marcadas por trabalho. Contudo, esses sujeitos também carregam profundas dores, pois foram vítimas de violência de todas as ordens.

Trata-se de homens e mulheres que, no século XXI, entraram e saíram da universidade pública brasileira “agradecidos” por terem tido acesso à esse nível de ensino, quando, na realidade, estão vivendo uma etapa negada a eles. Na infância, foram crianças que sofreram as dores do abandono, da violência sexual, da fome, da exploração do trabalho infantil, do medo, das perdas.

Nenhum deles cursou educação infantil, como atualmente é reconhecida, ou o ensino fundamental regular. No geral, eles iniciaram os estudos quando tinham em torno de 09 (nove) anos de idade. São frutos de uma escolarização em que precarização é a marca, com ausência de escolas e uma luta incansável para concluir a Educação Básica.

Alguns deles são egressos, também, do Pronera, da política educacional forjada em torno da Educação do Campo, com escolarização tardia, porém, apresentam outros princípios de formação humana. Os egressos que fizeram parte dessa etapa da pesquisa possuem idade compreendida entre a faixa etária de 18 a 60 anos.

Uma faixa etária longa se comparada à formação para o capital que compreende a “idade certa”. No entanto, para nós, verificar que a formação de professores tem sido realizada para esses sujeitos, que iniciaram escolarização tardiamente e que eram, em sua maioria, como professores leigos em sala de aula, é no mínimo uma transformação e superação, uma força que, talvez, não conseguimos reproduzir nas suas breves biografias.

4.4.1 Os egressos da LEdoC na especialização em Educação do Campo

Ao lado do nome de cada egresso, colocamos o nome para citação, pois, muitos trechos de nosso trabalho são apoiados pela escrita ou falas deles, que são autores e protagonistas da pesquisa. Em dezembro de 2016, esses egressos se tornaram especialistas em Educação do Campo, na área de Ciência da Natureza e Matemática, e passaram a integrar esta tese como autores referência em torno da análise da política de formação de professores para o campo.

Destacamos alguns trechos dos resumos bibliográficos que consideramos fundamentais para debatermos a formação, o discurso e a prática social dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília. Na foto 11 apresentam-se esses egressos em uma das etapas da especialização. É um registro muito significativo, pois, aparecemos à esquerda, registrando a apresentação do grupo. Nessa ocasião, eles apresentavam a concepção sobre o livro didático.

FOTOGRAFIA 12: Egresso da LEdoC no curso de especialização em Educação do Campo - UnB



Fonte: Eloisa Lopes (2016), Acervo da Especialização.

Um dos pontos do cartaz (foto acima) apresenta críticas sobre o modelo de escola atual. Uma das questões apontadas pelos egressos é que “o livro didático não apresenta a totalidade”. De modo semelhante, utilizo a imagem para afirmar que a apresentação que faremos desses egressos não representa a totalidade, nem, tampouco, a singularidade de cada um desses protagonistas e construtores do presente e do futuro. A apresentação a seguir é apenas o que selecionamos diante da grandeza das histórias de vida encontradas.

1. Elizana Monteiro dos Santos (SANTOS, E. M) nasceu em 1980, no município de Cabeceiras de Goiás, **proveniente de família camponesa que trabalhou no campo como assalariados rurais, boias-frias e meeiros. Ela conheceu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em 1999, com 19 anos de idade.** Aos poucos, ela foi tomando consciência de que o vínculo com o Movimento não era apenas uma conquista pela terra, mas, representava a “liberdade”, a mudança na forma de trabalho. **Foi Assentada em 2002, no Assentamento de Unaí – Minas Gerais. Na graduação, trabalhou nos projetos de pesquisa Pibid, LEdoC Itinerante, Projeto Unaí, Curso de Formação Cidadã e Agroecológica.** Concluiu a Especialização em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar nas áreas de Ciências da

Natureza e Matemática em 2016 e o Mestrado em Educação em 2017, ambos pela Universidade de Brasília. Foi aprovada como professora substituta na Faculdade UnB de Planaltina para atuar no mesmo curso de sua formação inicial.

2. Angélica Gonçalves de Souza (SOUZA, G. A) nasceu no povoado de Sepotuba, no estado de Mato Grosso, em 1988. Mora no **Assentamento Antônio Conselheiro** desde os 13 anos de idade. **Foi professora leiga** e secretária da Escola Paulo Freire. Iniciou o curso de Licenciatura em Educação do Campo em 2008, **após ter cursado Pedagogia. Considera a Educação do Campo um debate necessário nas escolas rurais, bem como a produção de material** didático. Como educadora, ela vem contribuindo com a transformação da Escola do Campo Antônio Conselheiro. Concluiu o curso de Especialização em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, pela Universidade de Brasília, em 2016.

3. Henrique Costa Manico (MANICO H. C) nasceu em 1960, **Angolano** de origem, **iniciou o magistério como professor de seus 10 (dez) irmãos. Devido à guerra em seu país, foi admito como professor leigo e, após a intensificação da mesma, pediu exílio ao Brasil.** Aceito em 1990, foi morar em São Domingos de Goiás, quando **solicitou e foi autorizado pelo município a atuar como professor leigo. Sua experiência marcante foi ser responsável pela formação de professores, mesmo estando na mesma condição de formação deles, em 1998.** Iniciou o curso de pedagogia à distância, em uma instituição privada, mas, desistiu por falta de condições financeiras. Em 2008, foi aprovado no concurso para Assistente de Ensino, no Município de São Domingos de Goiás, para trabalhar no Assentamento Marcos Correia Lins. Foi por meio desse trabalho que conheceu o vestibular da Universidade de Brasília para o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Concluiu o curso de Especialização em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, pela Universidade de Brasília, em 2016.

4. Jaci Pereira da Silva (SILVA, J. P) nasceu em 1986, em Formosa – Goiás. **Mora no campo, com os avós, desde a infância. Só saiu**

do campo para cursar o 3º ano do ensino médio, mas nunca se adaptou a viver na cidade. Nas atividades da Licenciatura em Educação do Campo, atuou no Assentamento Virgilândia, como **bolsista Pibid**. Concluiu o curso de Especialização em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática pela Universidade de Brasília, em 2016.

5. **Lexandro Ribeiro de Moura** (MOURA, L. R) nasceu em Inhumas – Goiás, em 1981. Viveu sua infância na cidade Ocidental – Goiás e hoje mora no **Assentamento Vale da Esperança** – Goiás. Trabalhou no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), como monitor, e **foi bolsista Pibid. Foi professor leigo no Colégio Estadual Vale da Esperança**. Concluiu o curso de Especialização em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, pela Universidade de Brasília, em 2016.

6. **Valdoison da Cruz de Miranda** (MIRANDA, V. C) nasceu em 1989, em Mato Grosso. **É filho de assentado e participa das lutas pela terra desde 1996, quando seu pai conheceu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Concluiu o ensino médio em 2007, quando entrou no curso de Licenciatura em Educação do Campo. **Exerceu a função de Vigia, bibliotecário, secretário, antes de concluir o ensino superior. Após a formação da LEdoC, tornou-se professor da mesma escola que estudou desde a 3ª série do Ensino Fundamental até o Ensino Médio**. Concluiu o curso de Especialização em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, pela Universidade de Brasília, em 2016.

7. **Vitor Coelho dos Santos** (SANTOS, V. C) nasceu em 1986, em Buritis – Minas Gerais. **Sua família aderiu à luta pela terra, por meio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em 1994**. Em 2007, sua família foi assentada no Assentamento Itaúna para ficar mais perto da escola. Foi **bolsista Pibid na graduação e trabalhou como monitor na Escola do Campo pelo Programa Mais Educação. Por meio da formação da LEdoC, atua no Grupo Rap Ant´Cistema**. Concluiu o curso de Especialização em

Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, pela Universidade de Brasília, em 2016.

8. Wanderleia dos Santos Rosa nasceu em 1974, no Município de Cavalcante – Goiás, na comunidade Quilombola Kalunga. **É filha de remanescentes de humanos escravizados.** Mudou-se para o município de Teresina – Goiás, e posteriormente, **em 1989, mudou-se para Brasília para estudar, trabalhando como doméstica. Foi professora leiga. Fez concurso para professor, em 2008,** para a prefeitura municipal de Cavalcante. Em 2009, entrou na Universidade de Brasília para cursar Licenciatura em Educação do Campo. Atualmente, é presidente da **Epotecampo** (Associação criada pelos educandos e educadores do curso de Licenciatura em Educação do Campo-UnB) (ANEXO 05), atua, ainda, como Secretária Municipal de Igualdade Racial e da Mulher, em Cavalcante-Goiás. **É uma liderança quilombola** e Concluiu o curso de Especialização em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, pela Universidade de Brasília, em 2016.

9. Wátilla José dos Santos nasceu em 1983. **A experiência na Reforma Agrária se iniciou em 1996,** no município de Padre Bernardo – Goiás⁶⁹. **Desenvolveu trabalho em parceria com a Universidade de Brasília, no Assentamento Colônia I, na produção orgânica e agroecológica. É egresso do curso técnico em Agropecuária, pelo Pronera. Coordena o processo de produção agroecológica no Assentamento Colônia I.** Conclui o curso de Licenciatura em Educação do Campo no ano de 2015.

10. Dinolau Silva Rosa nasceu em 1988, na comunidade kalunga, em Monte Alegre de Goiás. Iniciou os estudos na escola Calunga V, onde cursou até a quarta série do Ensino Fundamental, na comunidade Kalunga Sucuri. Por não existirem as séries posteriores, mudou-se para Monte Alegre de Goiás para continuar os estudos. Em 2009 ingressou na Licenciatura em Educação do Campo e se formou em 2014. Em seguida, cursou e concluiu o curso de Especialização em Educação do Campo para o trabalho

⁶⁹Experiência profissional <<http://www.onu.org.br/agricultores-promovem-sustentabilidade-do-cerrado-com-modelo-agroecologico-apoiado-pelo-pnud/>>.

interdisciplinar nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, pela Universidade de Brasília, em 2016.

Esses egressos especialistas são protagonistas de um processo de formação discente-docente que nos aponta vários elementos para a análise no âmbito da formação de professores para o campo. Pontuamos, a seguir, algumas forças e contradições que emergiram das suas histórias de vida, selecionadas nessas breves biografias.

Destacamos a *contradição* da formação como licenciado, a dificuldade jurídica de reconhecimento do curso de Licenciatura em Educação do Campo, pois, dois deles são formados, também, em Pedagogia à distância, em instituições particulares, uma formação extremamente massificada na educação superior do Brasil. Constatamos que a formação não foi suficiente para esses egressos trabalharem nas comunidades nas quais estavam inseridos, sobretudo em assentamentos da Reforma Agrária. Porém, mesmo no que tange à certificação da LEdoC, são diplomas que estão servindo para a certificação diante da contratação, pois, o vínculo deles com as Escolas do Campo não tem sido aceita, como confirmou Sousa, na entrevista a seguir:

[E]u assumo hoje a coordenação do assentamento. Antes, ele era um acampamento e a gente decidiu dividir, e a gente está hoje assentado. Então, essa formação na LEdoC contribuiu muito porque lidar com pessoas não é fácil, organizar os coletivos, os grupos de base. A gente aprendeu muito, ainda mais nesse sentido, da coordenação de turma. Na primeira etapa, eu assumi a coordenação de turma. Eu não sabia nem o que que era coordenação de turma da LEdoC, e eu assumi com um colega de turma de outro estado, e aí, desde então, eu fui aprendendo. E aí hoje, com os colegas, a gente consegue coordenar os grupos de base. **E na docência o diploma em si, juridicamente, eu não utilizei; estou com outro da pedagogia que eu tenho. O documento, né? Mas, a formação que eu tive aqui é a que a gente utiliza em sala de aula** (SOUZA, 2016, informação verbal).

Essa contradição é uma das lutas que os egressos ainda precisam travar junto aos egressos dos cursos, nacionalmente, para que seja regulamentada a profissão de Licenciado em Educação do Campo, pois, como podemos perceber, o curso aponta forças na formação, mas, em sua regulamentação, ainda não é reconhecido.

Destacamos a *força* que os memórias apresentam de permanência dos egressos no campo. Falas como “nunca saiu do campo”, “saiu pra estudar, mas voltou”, “não se adaptou à vida da cidade”, presentes nos relatos, foram confirmando o vínculo desses sujeitos com o campo e, paralelo a isso, a necessidade de uma metodologia diferenciada para educação dos camponeses.

Para esses egressos, deixar de ser um trabalhador assalariado rural e assumir sua terra, seu lote, a produção material da vida, depois que passaram a fazer parte do Movimento dos Sem Terra, significou, além da relação com o trabalho, a tomada de consciência e sentimento de “liberdade”.

Outro destaque é que a maioria deles foi professor leigo, uma realidade que a Política Nacional de Formação de professores tem assumido e que não pode e não deve ser realizada de qualquer maneira, dado o quantitativo de professores em atuação nas Escolas do Campo sem formação específica. Essa é uma ameaça de permanência e precarização que constatamos em pesquisas anteriores (BRITO, 2013) e que, ao invés de ser debates em torno da adequação para atendimentos dessas necessidades, o governo atual opta em regulamentar o “notório saber”, ao invés de garantir investimento na formação de professores”.

Outra *força* demonstrada pelos egressos, em seus memoriais, foi que boa parte deles está na especialização. Eles foram, também, bolsistas do Pibid. São estudantes que mesmo na graduação vieram experimentando práticas pedagógicas que visassem o aperfeiçoamento, a experimentação e o aprendizado relacionado ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Por último, destacamos a *força* da valorização da profissão docente pelos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Na trajetória de Valdoilson Miranda, que descrevemos na pág. 229 deste trabalho, o egresso declara que “Exerceu a função de Vigia, bibliotecário, secretário, antes de concluir o ensino superior. Após a formação da LEdoC, tornou-se professor da mesma escola que estudou desde a 3ª série do Ensino Fundamental até o Ensino Médio”.

A trajetória de trabalho do referido egresso aponta os vários setores da escola nos quais ele trabalhou antes de chegar à sala de aula. Uma caminhada

ímpar na formação docente que demonstra como “ser professor”, para o referido egresso, não é somente uma questão de falta de escolha, mas, uma trajetória de vida, uma escolha para se tornar referência de profissional com reconhecimento em sua comunidade.

Dessa forma, consideramos que os egressos da LEdoC que participaram da especialização, além de contribuir com a construção teórica da formação docente em Educação do Campo, também contribuem com sua história de vida, apontando elementos fundamentais para a ciência da educação e para os debates da profissionalização docente, uma necessidade a ser aprofundada em estudos posteriores.

4.4.2 Os egressos da LEdoC - UnB no Mestrado em Educação

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE) foi fundado em 1975⁷⁰. É um dos Programas de Pós-Graduação mais consolidados da região Centro-oeste. No âmbito do mestrado, o programa tem o objetivo de “promover a competência acadêmica de graduados, contribuindo para o aperfeiçoamento de docentes e para a formação inicial de pesquisadores no campo educacional” (PPGE, UnB, 2017).

Esse é o primeiro programa a formar Mestres e a receber doutorandos egressos da LEdoC. Conseguimos acompanhar essa trajetória desde o ingresso no mestrado até a defesa da dissertação. Acompanhamos, também, neste ano, o primeiro egresso aprovado no doutorado.

A pesquisa participante nos permitiu tê-los como sujeitos coletivos e, por meio da convivência durante os dois anos do mestrado, conseguimos realizar intensas atividades coletivas e práticas pedagógicas voltadas à contribuição da formação de professores voltada à Epistemologia da Práxis.

Os egressos do curso que adentraram no Programa de Pós-Graduação em Educação receberam no planejamento de suas atividades obrigatórias, entregue pela orientadora, um plano ensino semestral de atividades. Nesse

⁷⁰ As informações referentes ao PPGE podem ser consultados em <http://www.fe.unb.br>.

consta participação em disciplinas, eventos acadêmicos, necessidade de inserção em grupo de pesquisa e, como atividade de estágio docente, a contribuição na formação dos estudantes da graduação no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB-Planaltina.

Esse diferencial tornou a formação integral, uma vez que não se experimentam, na pós-graduação, as atividades nas escolas e nas salas de aula da escola tradicional. Todos os estudos, a formação e as atividades práticas são realizados em ambiente e com pessoas socialmente referenciadas, tampouco se faz a inserção em um curso voltado à formação profissional para o capital.

Dessa forma, a **relação teoria e prática**, necessária para formação do pesquisador na epistemologia da práxis, é um princípio orientador para a formação. Planejar coletivamente as inserções na LEdoC entre os estudantes do mestrado, do doutorado e dos professores da LEdoC é uma prática pedagógica ímpar para a formação docente na pós-graduação como pesquisador e como docente da Educação Superior.

Os Planos de Ensino levavam em torno de dois meses para serem elaborados. A mística e a militância na Esplanada dos Ministérios, nos anos de 2015-2016, período em que o Brasil passou por um golpe político-jurídico-midiático, foram momentos de vivência e aprendizado coletivo da militância. Naqueles momentos, fez-se na prática a palavra de ordem da orientadora, que se repetia em cada momento de trabalho-estudo-aprendizado-ensino; parafraseando José Martí “A melhor maneira de dizer é fazer”!

A disciplina Fundamentos da Educação do Campo, na qual estive presente na condição de monitora durante dois semestres consecutivos, o estágio docente, as atividades programadas, as práticas de sala de aula e a avaliação da aprendizagem eram elaboradas de forma coletiva. Realizava-se, assim, o exercício do **trabalho coletivo**, também na pós-graduação *stricto sensu*.

Na foto 12 apresenta-se um dos momentos de inserção dos egressos do mestrado nas atividades de estágio-docência no curso de Licenciatura em Educação do Campo, quando trabalhamos o componente curricular “Escola do Campo”. Nesse processo de inserção, ao analisar a aula ministrada por Elizana

Monteiro, no dia 23/11/2015⁷¹, foi registrado que nos primeiros 30 minutos ela desenvolveu, em sua aula, 04 (quatro) categorias do Materialismo Histórico-Dialético, apesar de não cursado uma disciplina específica sobre o MHD na Faculdade de Educação. Esse registro nos apontou a formação recebida no Movimento Social, durante os anos de sua militância, de estudos na disciplina de Fundamentos da Educação do Campo.

FOTOGRAFIA 13: Aula dos egressos da LEdoC em estágio docência no Mestrado em Educação PPGE - UnB



Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

As atividades envolviam aulas teóricas expositivas e dialogadas, com o objetivo de debater as contradições nos modelos de desenvolvimento do campo brasileiro e suas implicações nas políticas de educação para os trabalhadores do campo.

Os conteúdos curriculares eram fundamentos político-pedagógicos, socioeconômicos e culturais da Educação e Escola do Campo, a partir dos

⁷¹ Informações registradas no Diário de Campo da pesquisadora.

temas: auto-organização e organicidade; trabalho coletivo; trabalho como princípio educativo, interdisciplinaridade, relação com a comunidade, intelectual orgânico, relação Teoria e Prática.

As inserções, após o planejamento coletivo, eram realizadas com todo o coletivo de educadores-educandos. Não se fazia inserção de forma individual. Todos deveriam estar em sala, todos os dias.

Tal qual a metodologia utilizada pelos professores da Especialização, o Plano de Aula (ANEXO 06) apresenta a organização diária das atividades, que tinham duração de 8h aulas diárias, em uma semana de atividades.

Assim, tanto no Mestrado quanto no Doutorado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, o aprendizado se dá por meio da ação docente nas atividades:

- Estudo e planejamento (Trabalho Intelectual);
- Estudo teórico dos Fundamentos das disciplinas (Trabalho Intelectual);
- Trabalho docente com a inserção em sala de aula no curso de graduação (Trabalho docente – Epistemologia da Práxis).

Consideramos que as ações que fundamentam o acompanhamento dos estudantes da Educação do Campo tanto no Mestrado, como também no Doutorado em Educação são referenciadas pela Epistemologia da Práxis, tal qual defendido por Cordeiro Silva (2016) na perspectiva de uma formação crítica emancipadora.

A opção pela pesquisa participante se deu após decisão coletiva no grupo de estudo que constituímos durante o primeiro semestre letivo do ano de 2015, no âmbito da pós-graduação em educação, no PPGE/UnB, com os primeiros egressos da LEdoC que estavam cursando o mestrado na Universidade de Brasília.



Pedro Henrique Gomes de Xavier

(XAVIER, P.H.G.) nasceu em 1996, em Formosa – Goiás. Morou com sua mãe dentro da escola que estudava. Foi estudante da escola multisseriada. Após ter saído da comunidade rural para estudar o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio,

retorna à escola e se torna professor de sua mãe, no Ensino Médio. Foi professor leigo. Em 2012, assumiu a coordenação pedagógica da Escola Estadual Vale da Esperança, em Goiás. Logo após ter concluído o curso de Licenciatura em Educação do Campo, iniciou o Mestrado em Educação em 2014, pela Universidade de Brasília. Em 2016, após concluir o mestrado, foi aprovado no doutorado em Educação, em 2017.

As aulas nessa escolinha eram no período matutino. Após a aula, almoçávamos e minha mãe ia fazer seus planejamentos de aulas, enquanto isso ia organizar a cantina da escola. Após a liberação de todos os alunos ficava encarregado de organizar a sala. Recordo-me de cada dia que passei morando numa sala de aula e tendo a responsabilidade de cuidar juntamente com minha mãe daquela escolinha que tinha somente uma sala de aula, dividida com nosso quarto, uma cantina pequena e uma área. A escola foi fechada, minha mãe teve que voltar para a cidade e fui morar com meus avós...

...Para que pudesse continuar estudando, voltei para a cidade morar com minha mãe, mas isso durou pouco tempo, pois logo organizaram uma escolinha no acampamento. Então, voltei a morar no acampamento com meus avós. A escola que foi aberta no acampamento, foi na sede da fazenda de forma multisseriada. Lembro-me que a professora dividia o quadro em 4 partes, a 1ª ela passava atividades para os estudantes da 1ª série, na 2ª parte passava atividades para os estudantes da 2ª série e assim por diante...

... Terminei meu Ensino Médio com 17 anos e quando completei 18 anos eu fiz um processo seletivo para professor de contrato temporário pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de Goiás. Após assinar o contrato, voltei a morar no assentamento onde meus avós moravam. Passei a ir para a escola que eu estudei muito tempo, mas não era como aluno, agora como professor. Fiquei trabalhando nessa escola por dois anos, logo, minha mãe também foi acampar para ter um pedaço de terra para plantar, numa fazenda que ficava ao lado

do assentamento dos meus avós. Nesse período minha mãe que só tinha a 2ª série do Ensino Médio voltou a estudar. Ela que foi uma das minhas alfabetizadoras, passava então a ser aluna da escola na qual era professor, ou seja, minha mãe me alfabetizou e eu à formei no Ensino Médio...

...Assim, passa a trajetória de vida de um garoto sem-terra, termina a graduação (só foi possível por ser uma graduação voltada para camponeses), e hoje me vejo formando em um intelectual da classe trabalhadora para a classe trabalhadora. Se ao idealizar o curso em Licenciatura em Educação do Campo é de fato formar pessoas capazes de transformar-se e transformar o lugar onde vive, pensar numa sociedade mais justa, assim como vários estudantes desse curso, também fui fisgado pelos objetivos do curso. E toda minha vida eu lido com a Educação do Campo, desde alfabetização até a pós-graduação (XAVIER, 2016. Trechos do Memorial).



Elizana Monteiro dos Santos (SANTOS, E. M)

nasceu em 1980, no município de Cabeceiras de Goiás. **Proveniente de família camponesa que trabalhou como assalariado rural, boia-fria e meeiro, ela conheceu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em 1999, aos 19 anos de idade.** Aos poucos, ela foi tomando consciência de que o vínculo com o Movimento não era apenas uma conquista pela terra, mas representava a “liberdade”, mudança na forma de

trabalho. **Foi Assentada em 2002, no Assentamento de Unaí – Minas Gerais. Na graduação, trabalhou nos projetos de pesquisa Pibid, LEdoC Itinerante, Projeto Unaí, Curso de Formação Cidadã e Agroecológica.** Concluiu a Especialização em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, em 2016, e o Mestrado em Educação, em 2017, pela Universidade de Brasília. Nesse mesmo ano foi aprovada em uma seleção para professora substituta na Faculdade UnB-Planaltina, para atuar no curso de Licenciatura em Educação do Campo, do qual é egressa.

A minha trajetória de vida foi sempre no campo. Nasci em 1980 numa chácara no município de Cabeceiras de Goiás, nasci em domicílio, minha própria mãe cortou o cordão umbilical. Vivemos o tempo todo trabalhando em fazendas na região de Goiás, Minas Gerais e Distrito Federal. Em 1984 a minha mãe juntou os seus seis filhos e participou junto com um grupo de famílias de uma grande ocupação na zona rural do Gama – DF. Não houve sucesso, logo foram despejados. Meu pai trabalhava como garimpeiro em Paracatu – MG e vinha em casa uma vez ao ano.

A última fazenda que trabalhamos como assalariados rurais foi em Santa Maria – DF em 1996, ali produzíamos hortaliças, verduras, frutas, frango e ovos para vender nas feiras das cidades próximas. No início de 1999 a minha família ouviu falar do MST e fomos acampar no acampamento Chico Mendes no município de Arinos – MG iniciava se ali a nossa luta por terra eu tinha 19 anos de idade.

No principio era o que almejávamos depois de trabalhar a vida toda em fazendas como assalariados rurais, boias frias. Neste contexto fui conhecendo um lado da luta que não sabia e que era muito além da conquista por terra, era a conquista da liberdade! Enfim teríamos uma terra que era nossa e poderíamos trabalhar desfrutar e ver o fruto do nosso trabalho.

A minha atuação se deu de maneira mais direta na Escola do Campo ao me inserir na luta pela Escola Municipal Terezinha Rezende que atende os estudantes da região onde sou assentada, até o ano de 2004 era multisseriada e atendia os estudantes de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e tinha apenas 2 salas de aula, funcionava em uma estrutura precária e neste período nos organizamos para lutar pela reforma e ampliação e contra o seu fechamento. Em 2005 inauguraram a ampliação da escola e ampliaram o atendimento da educação infantil e dos anos finais do ensino fundamental. Conseguimos através disso unir as comunidades em prol de uma discussão para melhoria da participação das comunidades na escola. Hoje além de acompanhar todo o desenvolvimento da escola tenho duas filhas que estudam nela a seis anos. Durante a minha trajetória acadêmica pude participar de inúmeros projetos e pesquisas. PIBID, LEdoC Itinerante, Projeto Unai, Curso de Formação Cidadã e Agroecológica.

Minha formação na Licenciatura em Educação do Campo é forjada em meio a todas as contradições que cercam minha existência, com foi relatado. Algumas delas tão indignantes que não podem ser enfrentadas de forma individual. Precisam de firmeza e determinação coletiva. Na LEdoC nossa formação busca abordar a realidade da educação como um todo, para que a inserção ultrapasse o âmbito da sala de aula e da escola (SANTOS, E. M, Trechos do Memorial).



Simone Barbosa Rodrigues (RODRIGUES, S.B)

nasceu em 1973, na cidade de Formosa – Goiás. Filha de pais agricultores, meeiros em fazendas, sempre viveu no contexto campo. Entrou na escola aos 09 anos de idade, somente quando a sua irmã mais nova fez 08 anos e a mãe decidiu ir para cidade para que pudessem estudar. É egressa do Pronera, no Ensino Fundamental. Foi, também, educadora pelo mesmo programa. Foi morar em acampamento do Movimento dos Sem Terra (MST) em 1996, e, em função das necessidades das famílias do acampamento pela escola, bem como por ser a pessoa com maior escolarização do local, assumiu a docência da escola. Trabalhou com o projeto Escola Ativa. Foi bolsista Pibid. Cursou Licenciatura em Educação do Campo, em 2014. Atualmente, cursa o mestrado em Educação, na Universidade de Brasília.

“... Até mesmo o momento de trabalhar, hoje nas minhas lembranças trago como momentos de felicidade, porque tínhamos que acordar muito cedo, me lembro... Que antes da lua se por, minha mãe dizia. _ Vamos dormir porque amanhã teremos que sair antes da lua se por para aproveitar a claridade até a chagada na roça. Também tínhamos que chegar antes dos pássaros acordarem porque se não eles comeriam todos os grão de arroz.

O pior serviço quem eu achava era o de vigiar as roças de arroz, eu era muito pequena e via as jandaias carregarem os cachos de arroz por cima da minha cabeça, aí eu escutava minha mãe gritar: _ Simone sobe no toco, os pássaros estão levando tudo, eu ficava oras subindo e descendo nos tocos na tentativa de impedir que cortassem os cachos de arroz, hoje sei que estar ali não significava muito, mais também era uma forma de minha mãe nos manter com ela enquanto trabalhava....

...Ser professora foi se tornando além de necessidade uma paixão, daí a vontade de estudar voltou novamente com muita força, meu até então esposo via aí uma oportunidade de eu melhorar o salário e manter melhor as coisas por algumas vezes até dava forças e incentivava...

...Hoje, na atual situação política que vivenciamos não existe um projeto para educação, existe sim um projeto de doutrinação de pessoas ou alienação de pessoas. Acho que a palavra correta é alienação de pessoas, então, como eu passei pela Educação do Campo passei por vários cursos de formação de professores. Esse paralelo se tornou bastante grande diferenciado entre o que é Educação do Campo, e o que é uma formação de professores ofertada pelo sistema, pelo Estado. E colocar minha concepção de Formação eu tenho que seguir no mínimo os princípios da LEdoC, que são os princípios desse sujeito...

A Matriz Formativa da vida, o principal dessa concepção de abordagem é o trabalho. O trabalho tem que vir como parte principal da Matriz da vida, porque a gente quando vai preencher uma ficha, por exemplo, se coloca lá profissão. Mas o que é o trabalho? Se a gente colocar que acordarmos, levantarmos, respirarmos é um trabalho, então como tudo isso está inserido dentro de um processo de formação do sujeito. (RODRIGUES, S.B, Trechos do Memorial).

Analisar o memorial e as histórias de vidas dos egressos da LEdoC que estão no mestrado em Educação na UnB, foi como se mergulhássemos na própria história da Educação Rural (falta de escolas, migração forçada para a cidade, submissão ao trabalho forçado, violência e supressão de direitos). Porém, a trajetória de vida, estudos e trabalho docente foi, também, um mergulho profundo na Educação do Campo.

Foram esses sujeitos que estiveram nas conferências da Educação do Campo. Foram eles que ocuparam terras e estudaram nos cursos do Pronera e Procampo. São esses sujeitos que defendem e trabalham com a agroecologia como modelo de produção e que também protagonizam a luta do Movimento Social no Centro-Oeste. É a vida desses egressos que escreve a história do Movimento Sem Terra em suas duas décadas de existência,

Praticamente desde que eu me entendi por gente, conhecendo o que é a história de luta pelo Movimento Social, porque eu sou campo. Eu sou luta. Eu sou essa classe social que veio da escravidão, veio dessa desapropriação, não só de território,

mas, também, de ser humano. Então, eu sou o Movimento (RODRIGUES, 2016, informação verbal).

Essa trajetória confirma o que Caldart (2011, p.120) discute em relação à compreensão dos sujeitos trabalhadores (desde a relação social que se impõe até os conhecimentos científicos necessários para sua superação) sobre os desafios da realidade que deem conta de responder à sua própria sobrevivência.

Os egressos que estão/concluíram o Mestrado em Educação têm lutado para continuar seus estudos em meio à contradição da relação campo cidade, alternando entre trabalho e estudo, na compreensão de que a formação continuada é uma necessidade para a transformação da formação escolar (FREITAS, 1995; CALDART, 2010).

Em diálogo com Caldart (2011), tomando o diálogo na concepção Freiriana, concluímos que a história mostra, desvela, expõe e denuncia que a Formação de Professores, com base na Formação multidisciplinar dentro dos princípios da Educação do Campo, forma professores na práxis.

Destacamos que as histórias de vida, marcadas pela opressão, violência, perdas e sofrimentos não foram enfatizadas nessa breve biografia de apresentação dos egressos. É singular a expressão da superação entre a Educação Rural e a Educação do Campo, uma transição que não conseguiremos registrar na escrita, mas que está na materialização e mudança de vida desses sujeitos.

4.4.3 Produção Acadêmica dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo que estão em formação continuada

Nessa seção, apresentamos o título e o resumo das produções acadêmicas dos estudantes da LEdoC que estão em Formação Continuada. As análises dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs, Monografias e Dissertações) dos egressos nos possibilitaram a compreensão de que a

produção intelectual também é um elemento de transformar (ação) pedagógica. Entendemos que essa perspectiva transforma em duas dimensões.

A primeira se dá em torno da formação inicial, pois, os Trabalhos de Conclusão de Curso desenvolvidos estão centrados no próprio processo intelectual da busca de desvelar a ciência na realidade de suas comunidades. Esses trabalhos procuram compreensões no campo da agricultura, do meio ambiente e da contradição de suas vidas. Na pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, os egressos estudaram as questões relativas à docência ou à Escola do Campo.

A segunda é a formação humana. À medida que os egressos trazem nos seus textos suas memórias, histórias de vida e de luta pela terra, eles se reconhecem como classe e apontam, na redação de seus trabalhos, o compromisso com a formação e a necessidade de contribuição com a transformação da sociedade.

Organizamos, no quadro 06, um comparativo e, depois, uma breve análise da produção acadêmica dos egressos da LEdoC. Essa produção vai desde a graduação e especialização, com a escrita das monografias, até as dissertações de mestrado. Acompanhar a produção intelectual e acadêmica de cada egresso nos possibilitou compreender o que eles entendem por educação, seus discursos e suas práticas e como se dá a inserção pedagógica em suas comunidades.

Quadro 06: Quadro comparativo da produção acadêmica dos estudantes do Curso de Especialização em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar na área de Ciências da Natureza e Matemática, UnB, com a produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso destes mesmos estudantes na Licenciatura em Educação do Campo – da UnB.

Egressos da LEdoC e estudantes do curso de “Especialização em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar na área de Ciências da Natureza e Matemática”.	Tema dos Trabalhos de Conclusão de Curso (graduação) dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo/ UnB 2013-2014	Tema das Monografias dos Estudantes do curso de Especialização em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar na área de Ciências da Natureza e Matemática/ UnB 2016	Tema Dissertação Mestrado Estudantes da Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico UnB 2016
SOUZA, Angélica Gonçalves de (SOUZA, A.G.)	Cultivo da Poaia na região do Assentamento Antônio Conselheiro: Buscando na História uma opção atual de agricultura.	Reflexões sobre uma prática educativa de Ciências da Natureza e Matemática inspirada na perspectiva Freiriana a partir da realidade do Assentamento Antônio Conselheiro - Tangará da Serra – Mato Grosso.	
SILVA ROSA, Dinolau da (SILVA ROSA D.)	O saber popular da Comunidade kalunga Saco Grande sobre os usos de plantas medicinais.	Trabalho docente interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática: reflexões sobre a qualidade da energia elétrica consumida na comunidade kalunga.	
SANTOS, Elizana Monteiro dos (SANTOS, E.M)	Práticas pedagógicas de estudos da área de conhecimento de ciências da natureza e matemática do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB.	O Projovem Campo Saberes da Terra do Distrito Federal e o ensino interdisciplinar da área de conhecimento de ciências da natureza e matemática: relato de experiência a partir das falas significativas.	Trabalho Coletivo, Interdisciplinaridade e Auto-organização dos educandos: contribuições da Licenciatura em Educação do Campo da UNB para práticas educativas contra-hegemônicas na experiência do Projovem Campo Saberes da Terra do Distrito Federal.
MANICO, Henrique Costa (MANICO, H.C)	O impacto do desmatamento na Serra Geral (Goiás)	O Funcionamento da Eletricidade e sua geração com o equilíbrio dos ecossistemas (São Domingos – Goiás)	
MOURA, Lexandro Ribeiro de (MOURA, L.R)	Construção Alternativa com uso do adobe no assentamento	Aula de Campo como ferramenta de ensino interdisciplinar nas	

	Florinda (GO).	áreas de ciências da natureza e matemática no Colégio Estadual Vale da Esperança – Município de Goiás.	
MIRANDA, Valdoison da Cruz de (MIRANDA, V.C)	Policultivo orgânico como ferramenta de ensino de ciências da natureza e matemática na Escola Estadual Paulo Freire, Barra do Bugres – MT.	O Ensino de Ciências da Natureza e Matemática na perspectiva Freiriana na Escola do Campo: Reflexões sobre uma experiência no assentamento Antônio Conselheiro.	
SANTOS ROSA, Wanderléia dos (SANTOS, R.W)	Rezas, rezadeiras e juventude na comunidade Vão de Almas, Cavalcante – GO.	As Consequências das mudanças climáticas na comunidade Quilombola Kalunga Vão De Almas, Cavalcante – Go.	
XAVIER, Pedro Henrique Gomes (XAVIER, P.H.G.)	Educação do Campo e (des)interesse escolar dos estudantes do Colégio Estadual Vale da Esperança/Formosa/Goiás.		MATRIZES FORMATIVAS E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA: Contradições na transição da escola rural para Escola do Campo.
COUTO, Barbosa Simone Rodrigues (COUTO, B.S.R)	Práticas de letramentos múltiplos e interdisciplinaridade na Formação docente: o antes e o depois.		EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DOCENTE: Análise das práticas pedagógicas dos docentes e egressos da Licenciatura em Educação do Campo, na Escola do Campo Colégio Estadual Assentamento Virgilândia. ⁷²

Fonte: Pesquisa documental Banco Digital de Monografias UnB, Repositório UnB e Arquivos da Secretaria da Especialização, 2016 (Elaboração da Autora).

⁷² A pesquisa ainda está em processo de qualificação, no entanto por ser um processo também da pesquisa consideramos fundamental ser apresentada uma vez que versa sobre o trabalho de egresso do curso em sala de aula, a prática pedagógica de professores, seus resultados não serão concluído a tempo para ser apresenta nesta tese, porém são estudos posteriores no qual apontaremos um pouco mais sobre o trabalho e a formação docentes dos egressos da LEdOC – UnB.

Os estudantes que participaram da pesquisa participante, apresentados no quadro 06, concluíram a graduação entre os anos 2013 e 2014 e o Curso de Especialização em Educação do Campo em 2016. Como podemos ver no quadro acima, Elizana Santos cursou o mestrado concomitante. Simone Couto e Pedro Henrique Xavier não cursaram a especialização e foram direto para o Mestrado.

Observamos que a produção acadêmica realizada pelos estudantes no curso de graduação, com exceção da pesquisa desenvolvida por Santos (2013), estava voltada para a realidade de suas comunidades, ainda sem profundas relações com a Escola do Campo. Havia uma necessidade de aprofundamentos científicos em suas realidades. Na pós-graduação *lato sensu*, esses mesmos estudantes desenvolveram produções acadêmicas voltadas para o trabalho pedagógico das Escolas do Campo, buscando aperfeiçoar seus estudos com foco a romper com o conhecimento verticalizado e preso aos materiais didáticos sem vinculação com o campo.

Destacamos, a seguir, um breve resumo das monografias da referida Especialização, que entendemos ser um elemento de transformação na prática pedagógica dos egressos e especialistas em Educação do Campo:

Souza (2016) realizou uma reflexão sobre “Uma prática educativa de Ciências da Natureza e Matemática, inspirada na perspectiva Freiriana, a partir da realidade do Assentamento Antônio Conselheiro – Tangará da Serra – Mato Grosso”. Os registros e as reflexões foram realizados sobre os vários momentos vividos no curso de Especialização em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar nas Áreas de Ciências da Natureza e Matemática durante os tempos formativos (TU e TC). Eles **possibilitaram a reorientação curricular da Escola Antônio Conselheiro, que está adotando o Tema Gerador como ferramenta para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso.**

Silva Rosa (2016) desenvolveu a pesquisa sobre o “Trabalho docente interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática: reflexões sobre a qualidade da energia elétrica consumida na comunidade Kalunga”. A monografia versa sobre a tomada de atitudes positivas na solução de problemas comunitários, em especial a má qualidade da energia elétrica fornecida para a comunidade, **modificando a forma de desenvolver seu plano de aula e sua inserção para tratar o tema energia em sala de aula.**

Santos (2016 a) apresentou o trabalho “O Projovem Campo Saberes da Terra do Distrito Federal e o ensino interdisciplinar da área de conhecimento de ciências da natureza e matemática: relato de experiência a partir das falas significativas” refletindo sobre as contribuições da formação por área de conhecimento, obtida na Licenciatura em Educação do Campo, para o trabalho docente realizado por egressos da LEdoC no Projovem Campo Saberes da Terra. A partir da análise desta prática docente dos egressos da LEdoC no ambiente escolar e não escolar, **apontou os desafios da docência multidisciplinar, estabeleceu relações de aproximações entre as bases teórica Freiriana e o Complexo temático de Pistrak e realizou a autoavaliação sobre o processo formativo de um Educador do Campo, apontando limites e possibilidades.**

Manico (2016) desenvolveu o tema “O Funcionamento da Eletricidade e sua geração com o equilíbrio dos ecossistemas (São Domingos – Goiás)”. Analisou o impacto das Pequenas Centrais Elétricas (PCHs) para o meio ambiente. Realizou um trabalho interdisciplinar articulando Ciências, Geografia, Arte, Português, Inglês e Matemática **com base no Tema Gerador, elegendo Tema e Contra Tema e levando os estudantes ao processo de conscientização e intervenção na realidade a partir da participação nas audiências públicas. Utilizou o conhecimento científico sobre eletricidade (Potência, frequência, circuito elétrico) para problematizar a conta de energia elétrica, a capacidade dos motores e geradores e a criticidade dos educandos. Evidenciou a articulação de práticas pedagógicas com a transformação da realidade.**

Moura (2016) analisou a “Aula de Campo como ferramenta de ensino interdisciplinar nas áreas de ciências da natureza e matemática no Colégio Estadual Vale da Esperança – Município de Goiás”. **O trabalho realizou um levantamento sobre as ferramentas pedagógicas para o trabalho interdisciplinar na Escola do Campo e utilizou o tema gerador para desenvolver o trabalho interdisciplinar buscando aprofundar a relação teoria e prática como princípio da Escola do Campo.**

Miranda (2016) pesquisou sobre “O Ensino de Ciências da Natureza e Matemática na perspectiva Freiriana na Escola do Campo: Reflexões sobre uma experiência no assentamento Antônio Conselheiro”. O trabalho investigou a utilização do Tema Gerador na Escola Paulo Freire, no Assentamento Antônio

Conselheiro. A pesquisa **concluiu que o Tema Gerador liga os conteúdos com a vida, procura compreender a realidade, a percepção da contradição e a busca da superação dos problemas encontrados.**

Santos Rosa (2016) pesquisou as Consequências das mudanças climáticas na comunidade Quilombola Kalunga Vão De Almas, Cavalcante – GO. **A monografia foi desenvolvida tecendo uma relação do conhecimento científico com os saberes da população local, trabalhando a cartografia por meio do saber popular da comunidade. Isso nos leva a lançar um olhar crítico entre os conhecimentos da geografia tradicional e o desafio de lançar-se para a geografia crítica na pesquisa de campo.**

As produções acadêmicas relacionadas acima foram construídas tomando como metodologia a Abordagem Temática Freiriana, considerando que as falas significativas vinham da realidade de assentamentos e comunidades tradicionais. O Tema Gerador, em sua maioria, voltava-se para a “falta de energia elétrica” e/ou as oscilações da mesma.

O acompanhamento dessa construção e as análises em torno das pesquisas desenvolvidas pelos egressos-especialistas em Educação do Campo nos leva à conclusão de que os estudantes priorizaram o trabalho interdisciplinar na Especialização. Voltam-se para a temática do ensino de ciências naturais, em virtude da maioria das falas significativas darem ênfase à temática da energia para desenvolver suas práticas pedagógicas.

O tema Energia como conteúdo interdisciplinar para ser trabalhado nas ciências da Natureza e Matemática girou em torno da Eletricidade (Potência, frequência, circuito elétrico). Consideramos os trabalhos de Manico (2016) e Silva Rosa (2016) referências para o conteúdo programático interdisciplinar em física, química e matemática.

Moura (2016), Santos (2016 a) e Souza (2016) apresentaram inovações com a Organização e Método do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo tanto na Abordagem Freiriana como na reorientação curricular, no planejamento e gestão das Escolas do Campo.

No decorrer do desenvolvimento das inserções dos estudantes nas escolas, não há relato de uso de material didático que não tenha sido gerado e problematizado pelos próprios educandos em formação. Essa aproximação tem se

dado por meio da práxis, mediada pelo diálogo, a partir do levantamento das questões problemáticas, que poderiam girar em torno de um avanço, inovação, resistência, massificação do livro didático.

Nas análises das dissertações de mestrado em educação, percebe-se que as pesquisas estiveram voltadas para a política de formação de professores para o campo. Os princípios da Educação do Campo são os objetos de pesquisa de todos os egressos na pós-graduação *stricto sensu*, até o ano de 2016.

Santos (2017), com o tema **Trabalho Coletivo, Interdisciplinaridade e Auto-organização dos educandos: contribuições da Licenciatura em Educação do Campo da UnB para práticas educativas contra hegemônicas na experiência do ProJovem Campo Saberes da Terra do Distrito Federal**, analisou as dimensões da atuação dos educadores egressos da Licenciatura em Educação do Campo no desenvolvimento das práticas educativas contra hegemônicas no Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra, do Distrito Federal.

A pesquisadora defendeu que, na LEdoC, a formação por área e a Pesquisa como Princípio Educativo são elementos fundantes para a prática pedagógica do Licenciado em Educação do Campo, pois “são em processos formativos nas escolas e comunidades que se forjarão os Intelectuais Orgânicos da Classe Trabalhadora do Campo” (SANTOS, 2017, p.134). Compreende, ainda, que deve ser criado o Fórum em Educação do Campo do Distrito Federal, pois há no DF e Entorno, um vasto público que poderá ocupar a LEdoC.

Os egressos da LEdoC envolvidos na pesquisa conseguiram realizar avanços, mas, também, mostraram-se profundamente insatisfeitos e frustrados com o trabalho realizado. O fato de não ter continuidade e ser uma turma única impossibilita o avanço de uma autoavaliação do coletivo junto à Secretaria de Educação do Distrito Federal, pois, há uma demanda muito grande da juventude apontada pelo trabalho de base, realizado para atendimento desde a alfabetização até a Educação Superior.

Percebemos que, no caso dessa pesquisa, a Educação do Campo pautada por “programas” tornou-se política pública focalizada, pontual e com baixa possibilidade de transformação do social, o que acontece apenas para quem se envolve no processo ensino-aprendizado.

Xavier (2016) defendeu a dissertação intitulada **Matrizes Formativas e Organização Pedagógica: Contradições na transição da escola rural para Escola do Campo**. A Matriz Formativa da Escola do Campo é o princípio que vem sendo trabalhado na LEdoC e envolve a relação educativa nas relações sociais dentro e fora da escola, da gestão comunitária e escolar. São elas: a auto-organização, trabalho como princípio educativo, autogestão, trabalho coletivo, interdisciplinaridade, currículo ligado com a realidade.

O pesquisador apresenta uma Matriz Formativa, com base nos princípios estudados no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, que se deu no processo da luta pela educação no Assentamento Vale da Esperança, no município de Formosa, estado de Goiás. No período de 1996 a 2014, pautado pela compreensão dos dois modelos de desenvolvimento agrário em disputa no campo brasileiro: O agronegócio e a agroecologia, ele desenvolveu o estudo da Agroecologia na escola de educação básica e concluiu

[...] que a luta pela educação no Assentamento Vale da Esperança, teve em sua materialidade, em certos momentos um avanço e em outros um retrocesso. É nessa dialética que a história foi se formando, mostrando assim, para a comunidade e para esses sujeitos que é possível continuar lutando por uma escola que seja para atender as necessidades e os interesses do camponês (XAVIER, 2016, p. 111).

A dissertação apresenta que é possível transformar a forma escolar, saindo de Escola Rural para uma Escola do Campo. Para que isso possa acontecer, segundo o pesquisador, é necessária uma aproximação com a comunidade e os movimentos sociais do campo. E isso só é possível com a formação docente com ênfase em Educação do Campo, seja na graduação seja com a formação continuada de professores.

Dessa forma, o objetivo do Movimento da Educação do Campo e os anseios apontados por Freitas (2010) sobre a Transformação da Forma Escolar são confirmados a partir da materialização do trabalho docente dos professores formados pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.

O trabalho de Couto (2017) ainda está em vias de qualificação e defesa, mas, apresenta fortes potencialidades, desafios e contradições na prática pedagógica dos

egressos da LEdoC, na Escola do Campo no Assentamento de Virgilândia – Goiás, uma contribuição para a análise na área da linguagem.

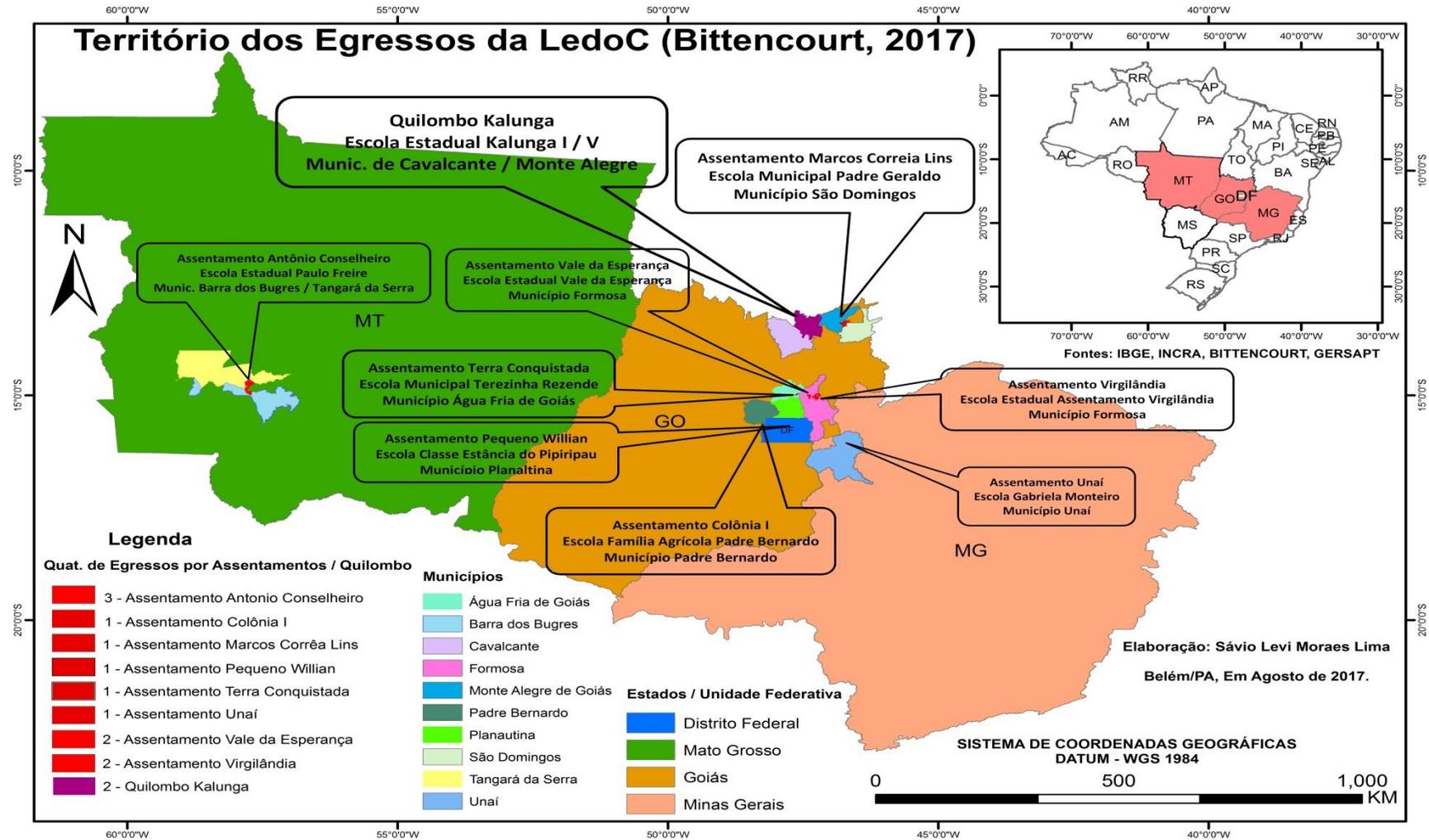
Na análise e acompanhamentos da construção das referidas dissertações, constatamos que os egressos que estão no mestrado voltaram-se para análise das suas próprias práticas pedagógicas, o que representou um avanço na produção do conhecimento referente aos princípios formativos do Movimento da Educação do Campo. Nesses trabalhos, há inovações metodológicas e práticas pedagógicas que necessitam, pela força das transformações que apresentam, ser incorporadas, analisadas e pensadas na ciência da educação, tanto no pensamento pedagógico brasileiro, nos métodos de ensino e pesquisa, como na ratificação do novo paradigma que é a Educação do Campo.

A pesquisa participante foi realizada na temporalidade de 03(três) anos, período em que permitiram-nos confirmar *in loco* a prática pedagógica realizada na Formação Inicial e Continuada dos educadores do Campo. A produção acadêmica dos egressos foi analisada tanto no período da construção pelos egressos como também como a análise documental a *posteriori*, pois participamos do processo de construção, através de co-orientações, análises, desistências e resistências desses protagonistas na produção acadêmica da pós-graduação *stricto sensu*.

Acompanhamos as monografias e dissertações no processo de construção, analisando seus limites e contribuições para consolidar a Educação do Campo como uma área de produção do conhecimento (MOLINA, 2015) e afirmamos que esse capítulo da história foi escrito pelos outrora sujeitos e hoje construtores do futuro.

No mapa 03 apresentamos a distribuição desses territórios e a localização das escolas atingidas com o trabalho dos egressos LEdoC/UnB pesquisados. Percebemos que a maioria estão em área de assentamento, o que reforçou nossa escolha na pesquisa qualitativa em acompanhar a prática social dos egressos dessas áreas. Visualizar o território dos egressos pesquisados em um plano cartográfico nos auxilia na compreensão que a Alternância, da forma com que foi realizada tanto no curso de Licenciatura em Educação do Campo, como também no curso de especialização na Universidade de Brasília, se apresenta não somente como uma proposta didática, mas, sobretudo, como uma que sustente e afirme os princípios e os fundamentos da Educação do Campo, no nível da Educação Superior no Brasil.

Mapa 03: Localização dos Egressos na pesquisa qualitativa



Fonte: Pesquisa documental, 2016 (Organizado pela autora mapa elaborado por Sávio Lima, 2017).

Demonstramos através do mapa 03 que as áreas de assentamento dos egressos pesquisados são significativas em termo da proporção territorial e que podem, inclusive, serem articuladas para compor espaços em que a forma de produção agroecológica possa ser ampliada e de fato possa resistir ao avanço do agronegócio na Região Centro-Oeste.

Toma-se como exemplo o que vem acontecendo na Região Sul do Brasil, comprovado através da pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Através da I e II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pnera⁷³), mais especificamente no Estado do Paraná, que avançou significativamente na direção das repercussões e práticas pautadas tanto pela formação de educadores do campo como também de profissionais formados tecnicamente para atuar trabalhar com a agroecologia nos cursos do Pronera, observamos que há repercussão positiva da educação nas áreas de reforma agrária em vários lugares, como escola, instituições de educação superior, assentamentos, políticas públicas e, sobretudo, na vida dos próprios sujeitos envolvidos.

As práticas pedagógicas realizadas pelos egressos da LEdoC-UnB, tanto na graduação como na pós-graduação, nos possibilitaram visualizar e inferir algumas transformação nas escolas do campo em que esses egressos estão trabalhando pautados pela Epistemologia da Práxis. A visão que os mesmos têm sobre “o que significa a docência revela a necessidade de transformação social.

Ser professor, para mim, não é só aquele um que transfere o conhecimento, mas aquele educador que consegue fazer uma análise da sua realidade e que tem a vontade de transformar e pra isso utiliza de instrumentos - sua formação para que outros sujeitos possam ter essa compreensão (ALVES, 2016, informação verbal).

O professor não é só aquele que ensina conteúdo, mas que conhece a realidade do educando. E o professor tem que ser humano, não adianta ser só científico: vou lá, vou passar o que aprendi, vou pegar o livro didático, pode ser em que realidade que ele esteja. Onde ele estiver ele tem que conhecer a realidade seja do campo ou da cidade, acima de tudo tem que conhecer a realidade dos nossos educandos. Essa formação que eu já disse, é a formação pessoal. (GONÇALVES, 2016, informação verbal).

⁷³ Os relatórios estão disponíveis no site do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – Ipea, disponíveis em <http://www.ipea.gov.br>.

Ah! A docência... A princípio eu não queria ser professora. Eu ia fazer um curso de agronomia com ênfase em agroecologia pra trabalhar na terra, mas eu já era uma educadora popular. Eu já trabalhava, já atuava... Eu era uma multiplicadora. Todo curso que eu fazia dentro do assentamento, eu multiplicava, principalmente a juventude de mulheres e a docência veio pra mim. Porque eu vi no currículo da proposta da Licenciatura ciências agrária, mas quando eu vim para a licenciatura não tinha ciências agrárias. Tinha ciência da natureza junto e aí em vim fazer ciência da natureza e aí desde o começo quando eu fui fazer a Inserção Orientada na Comunidade e a Inserção Orientada na Escola. Desde o primeiro momento que eu pisei na escola, até porque era a escola da minha comunidade e eu compreendia a importância do professor, principalmente do professor que vive aquela realidade. Porque eu me deparei com professores que vinham de fora e se sentiam muito frustrados de não poder fazer algo a mais e me vi como uma professora, mas eu gosto de falar: educadora. Que poderia está atuando na docência não só transmitindo conhecimento, mas adquirindo mais. E eu vi na docência um ato de amor...

...Eu não sou muito platônica não, mas eu consegui ver isso na minha atuação. Mesmo antes de está dentro da sala de aula, mas já me sentia educadora, quando comecei entrar na escola, quando comecei a atuar na escola e todo dia eu via aqueles educandos, eles estavam presentes no meu dia a dia, estavam presentes na reunião da associação. Eles estavam no transporte escolar, que eu pegava para ir fazer estágio na escola, ou fazer algum trabalho voluntário na escola e daí essa convivência... eu já saí até do tema, né? Me envolvi mais na trajetória. Então, essa convivência. Mas eu vejo como ato de transformação. Tanto minha, que me transformou muito. Mas dentro da sala de aula eu vi o quão é afastado o professor que se forma nesses cursos normais. E me veio uma responsabilidade muito maior por ter feito a Licenciatura em Educação do Campo para tentar fazer diferente e mostrar que o educador tem possibilidade de transformar, não só a vida do estudante. Mas mudar as relações dentro da escola. (SANTOS, 2016, informação verbal)

Como uma ferramenta para isso, a educação não está somente na escola, né? Todas as relações se formam o tempo todo com a relação familiar, e o professor é uma parte dessa relação. A docência é uma parte. Não é o todo. Não é o fim. Eu vejo a docência como uma profissão belíssima que tem o seu papel fundamental na sociedade. E que precisa cumprir seu papel (XAVIER, 2016, informação verbal).

Nossas análises gerais em relação a essas falas nos remeteram à vontade de não reprodução, por parte dos egressos da escola tradicional. A afirmação de que a docência não está somente nas reproduções de livros didáticos com conteúdos abstratos e fora da realidade dos educandos é um exemplo. Há uma forte necessidade de inserção na comunidade e na vida dos educandos.

A fala desses egressos somada às suas práticas sociais em seus territórios de inserção na região do Centro-Oeste, conforme mostramos no mapa 03, nos revela inúmeras experiências pedagógicas transformadoras e o esforço em atuar com compromisso social visando à emancipação dos educandos.

No próximo capítulo apresentamos brevemente três experiências que consideramos fundamental serem visualizadas e que comprovam a formação e a prática social desenvolvida pelos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no âmbito da formação de educadores comprometidos com uma prática criativa que buscam afirmar a Educação do Campo.

CAPÍTULO V

5.0 A PRÁXIS DOS EGRESSOS DA LEDOC – UNB: EXPERIÊNCIAS REALIZADAS A PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NA REGIÃO CENTRO-OESTE

♪ Eu quero uma escola do campo
 Que tenha a ver com a vida com a gente
 Querida e organizada
 E conduzida coletivamente. ♪
 (Música, **Construtores do Futuro, Gilvan Santos⁷⁴**)

Iniciamos este capítulo com a música que mais escutamos ser cantada pelos estudantes e egressos da LEdoC nas atividades de inserção da graduação à pós-graduação.

Essa canção traduz o sentimento, a vontade e o sonho de transformação da forma escolar: da Escola rural para a Escola do Campo. Vimos a derrubada dos muros, ao acompanhar a prática social dos egressos da LEdoC em vários espaços diferenciados. A canção embalou a materialização da pesquisa de campo e nos envolveu, no desvelar da realidade, na totalidade e essência da formação e do trabalho docente dos egressos da LEdoC quando ouvíamos

♪ Eu quero uma escola do campo
 Onde o saber não seja limitado
 Que a gente possa ver o todo
 E possa compreender os lados.♪

Vivenciamos a construção do todo, compreendendo os lados na dialética e na práxis da formação dos educadores e nas experiências de inserção compreendemos além do discurso, pois as vivências e inserções nas atividades educativas dos Licenciados em Educação do Campo são intensas.

As referidas experiências são resultado da Formação Inicial e Continuada (graduação até a pós-graduação) resultado de uma política pública de formação de

⁷⁴ A música faz parte do CD Cantares da Educação do Campo, produzida pelo MST, disponível em <http://www.mst.org.br/2015/06/22/cantares-da-educac-a-o-do-campo.html>.

educadores, que neste ano, cumpre sua primeira década no Brasil, e tem na Universidade de Brasília, como projeto piloto, o lócus dessa experiência pedagógica e de transformação social.

Ao vivenciarmos e analisarmos seus 04(quatro) últimos anos de vigências (2014-2017), nessa universidade, constatamos que é uma formação que apresenta contradições, resistências, rupturas e, na maioria das vezes, esperança no trabalho desenvolvido.

Na convivência com os professores da LEdoC, tanto na graduação como na pós-graduação, constatamos as divergências teóricas, debates enfáticos em torno da materialidade da formação e que terminam com afeto; vivenciamos mudanças profundas na *relação social* presente nas universidades públicas, que tem no modelo da sociedade capitalista a individualidade, a disputa e a meritocracia como “chave mestra”.

Nossa inserção na LEdoC nos apresentou outra chave para a relação social entre os professores universitários e na educação básica: o *Trabalho coletivo e como Princípio Educativo*.

♪ Eu quero uma escola do campo
Que não enxergue apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.♪

Os camponeses do centro-oeste que acessaram a Universidade de Brasília são resultado de uma política pública que garantiu o acesso e a presença de grupos considerados “minoritários” tais como negros e índios fruto da luta dos Movimentos Sociais. A presença deles, no geral, é diminuída, com conceitos prévios, que incomodam àqueles que reproduzem o modelo hierárquico de universidade.

A Universidade de Brasília nos mostrou que o modelo de universidade e de escola pode e deve ser um local extensivo à nossa vida, uma vez que a mesma é parte da formação humana. Os egressos da LEdoC afirmam que a aprendizagem se deu para além de conteúdo, pois os mesmos também se transformaram com a Formação Inicial.

Mas eu vejo como ato de transformação. Tanto minha, que me transformou muito. Mas dentro da sala de aula eu vi o quão é afastado o professor que se forma nesses cursos normais. E me veio uma responsabilidade muito maior por ter feito a Licenciatura em

Educação do Campo para tentar fazer diferente e mostrar que o educador tem possibilidade de transformar, não só a vida do estudante. Mas mudar as relações dentro da escola. (SANTOS, 2016).

Essa constatação mostra que para a transformação da forma escolar acontecer é necessário a formação do educador do campo que se inicia partindo da realidade que está inserido, passando pela universidade e retornando para comunidade, pois, conforme diz a música, o camponês afirma e repete

♪Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro. ♪

Consideramos que a práxis dos egressos da LEdoC que selecionamos nesse capítulo, revela muito além da Formação de Professores, pois são eles os “construtores do futuro”, formados a partir de suas necessidades reais de sobrevivência no campo.

5.1 Experiência dos egressos no estado do Mato Grosso: a implantação do currículo por área de conhecimento na Escola do Campo “Ernesto Che Guevara”

Constatamos a resistência a esse modelo de produção hegemônico pelo agronegócio, que escoia diariamente toneladas de carretas para fora do país, no trabalho desenvolvido por 03 (três) egressos: Angélica Gonçalves de Souza, Valdoison da Cruz Miranda e Ângela Cristina (que atualmente exerce o cargo de diretora da escola).

Eles são protagonistas que vivem e trabalham no Assentamento Antônio Conselheiro, em Tangará da Serra, no Mato de Grosso, na qual contatamos, durante a pesquisa de campo, práticas pedagógicas que apresentam uma repercussão diferenciada em torno da formação e na resistência ao modelo agrícola hegemônico.

O Estado do Mato Grosso é considerado atualmente o maior produtor de bovinos do Agronegócio, se destacando também na produção de soja, milho, pastagem, algodão herbáceo e arroz em casca. A capital Cuiabá se orgulha de receber o título “a capital do Agronegócio”. São toneladas de grãos produzidas e escoadas diariamente.

O estado é dividido em 141 municípios⁷⁵, com uma população estimada em 2016 de 3.305.531 pessoas distribuída em uma área territorial de 903202,446 km², uma área que poderia concentrar em torno de 03 (três) habitantes por m² se a divisão de terras do estado fosse distribuída igualmente.

Além das terras, a produção do Agronegócio tem causado impacto na infraestrutura das rodovias do Brasil, uma vez que o escoamento em larga escala intensifica também o setor de transporte, alterando o funcionamento de toda a infraestrutura de funcionamento do País, sobretudo no que se refere aos recursos naturais. Isso altera os gastos com energia elétrica, de água para irrigação, o uso e manejo do solo, e, sobretudo, a paisagem natural dos estados, uma vez que as áreas para plantação exigem grandes espaços de terra, preferencialmente plana.

O Brasil tem uma área territorial abrangente e favorável para o agronegócio, pois é um País com profundas desigualdades na distribuição de terras, proveniente ainda do processo de colonização.

Há quem considere esses atributos e, ajudem a divulgar e confirmar na mídia que o Agronegócio é o modelo para se adequar à forma capitalista de industrialização e questionam se seria inteligente negligenciar: o amplo espaço territorial, climas subtropical e temperado, recursos hídricos e força de trabalho rural, para continuar importando alimentos, esperar inovações tecnológicas inconclusas ou compradas fora? (RUI DAHER, 2015⁷⁶).

Apresentamos algumas imagens registradas no Estado do Mato Grosso no período da pesquisa de campo com estudantes/egressos nas atividades de inserção que fizemos no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

⁷⁵ Informações sobre o município retirada do site oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/mt>>.

⁷⁶ Opinião divulgada na revista Carta Capital, opinião em tempo real no dia 25/09/2015, disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/economia/brasil-e-lider-no-agronegocio-e-isso-e-bom-900.html>>.

FOTOGRAFIA 14: BR-163 Rodovia de escoamento do Agronegócio no Estado de Mato Grosso



Fonte: Pesquisa de Campo, 2014. (Acervo da autora)

Percebemos em uma das imagens que os grãos que caem na estrada modificam até mesmo a paisagem dos acostamentos, tornando-os um corredor da monocultura transportada. A rodovia BR-163 é considerada uma das mais perigosas do País⁷⁷ e também uma das mais movimentadas, sendo o principal corredor de escoamento do agronegócio passando por 08(oito) estados do sul ao norte do Brasil.

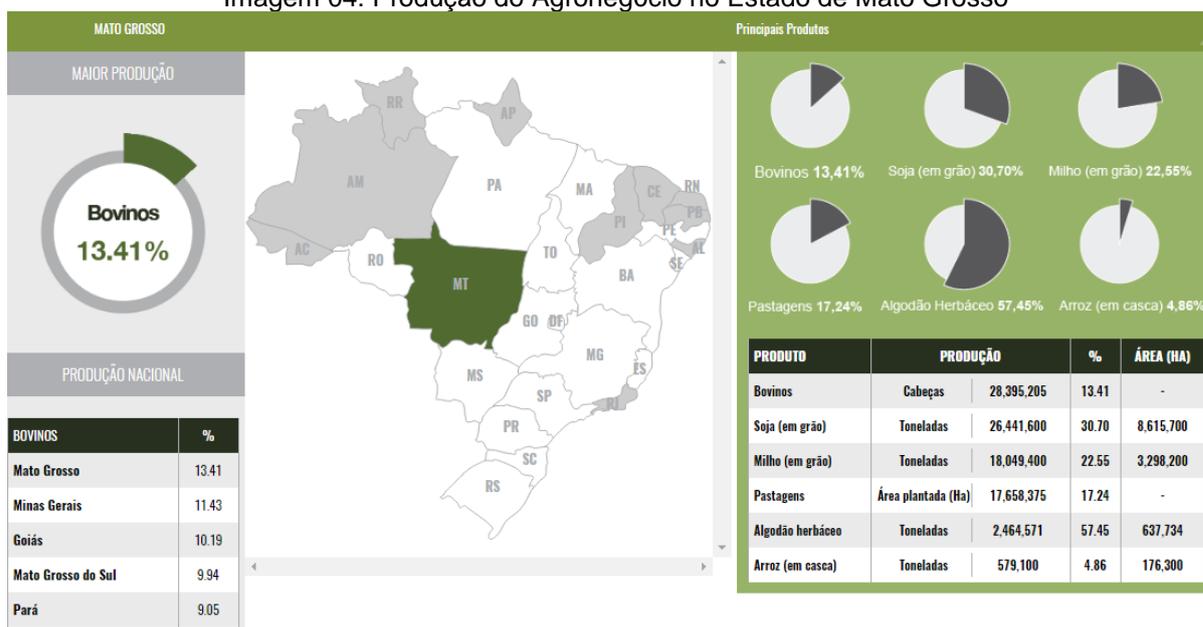
O Produto Interno Bruto (PIB) atribuído pelo negócio que gira em torno desse segmento naquele estado foi de R\$21 bilhões, conforme estudo do Instituto Mato-grossense de Economia Agropecuária - Imea, pautando os dados referentes a ano de 2007⁷⁸.

O quantitativo torna o agronegócio responsável por 50,46% do valor do PIB do estado, que é de R\$ 41,5 bilhões no total, sendo que a agropecuária é responsável por 52,8% do PIB do agronegócio; a distribuição (logística, varejo) por 29,9%; a agroindústria por 11,8% e os insumos por 5,6%. A imagem abaixo aponta essa produção.

⁷⁷ Ver <<http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2013/11/rodovia-mais-perigosa-de-mt-tem-81-mortes-e-mais-de-17-mil-acidentes.html>>

⁷⁸ Ver <<http://g1.globo.com/mato-grosso/agrodebate/noticia/2014/10/agronegocio-e-responsavel-por-50-do-pib-de-mato-grosso-diz-imea.html>>

Imagem 04: Produção do Agronegócio no Estado de Mato Grosso



Fonte: Abag

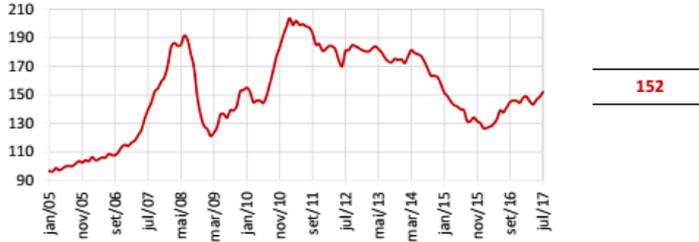
Observa-se que nem a própria Abag discrimina o tamanho das áreas de produção de gado e pastagem. Nesse Estado, o Agronegócio firma-se pela hegemonia da produção econômica revelada pelo Produto Interno Bruto. Com essa análise combinada com os gráficos que demonstraremos a seguir, ratificamos que bovinos, soja, milho, pastagem, arroz, são produtos para exportação, *commodities* do Agronegócio. Em suma, são uma mercadoria, que não funciona como alimento, e, portanto, não é revertido para o consumo doméstico direto, pois são uma espécie de matéria-prima produzida em larga escala, com preços definidos pelo mercado internacional e global.

Reforçando a referida produção, não são alimentos revertidos para o consumo da população, não geram empregos para os trabalhadores do campo. Uma vez que a mão de obra para esse segmento deve ser de alta qualidade, o agronegócio, portanto, não representa melhoria de vida para a população do estado do Mato Grosso, nem tampouco do Brasil. Os gráficos, a seguir, apresentam os preços referentes a essas *commodities*.

Imagem 05: Preço das Principais Commodities do Agronegócio, 2017

Preços das Principais Commodities do Agronegócio
Legenda: — Preços Internacionais — Preços Nacionais

Índice de Preços de Alimentos FAO: Preços em USD (2005=100)



	Internacional	Nacional
Δ % (m/m)	▲ 2,2	-
Δ % (a/a)	▲ 10,2	-
Média 2016	136,9	-
Média 2015	139,1	-
Média desde 2010	164,3	-

Fonte: FAO - Food Price Index (2002-2004 = 100)

Nota: % (m/m) equivale a variação do mês atual sobre o mês anterior. % (a/a) equivale a variação do mês atual sobre o mesmo mês do ano anterior.

Índice Boi Gordo e Bezerro: Índice de Preços no Mercado Interno - Preços em Reais (2005=100)

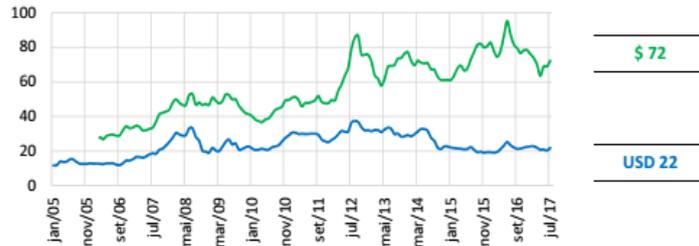


	Bezerro	Boi Gordo
Δ % (m/m)	▲ 2,5	▼ -3,2
Δ % (a/a)	▼ -13,4	▼ -20,0
Média 2016	368,0	286,5
Média 2015	370,3	272,5
Média desde 2010	268,1	219,6

Fonte: Indicador Boi Gordo, CEPEA/BMFBovespa (R\$/@) e Indicador Bezerro, CEPEA/BMFBovespa referência MS (R\$/unidade animal)

Nota: % (m/m) equivale a variação do mês atual sobre o mês anterior. % (a/a) equivale a variação do mês atual sobre o mesmo mês do ano anterior.

Soja (grão): Cotação em saca de 60 kg

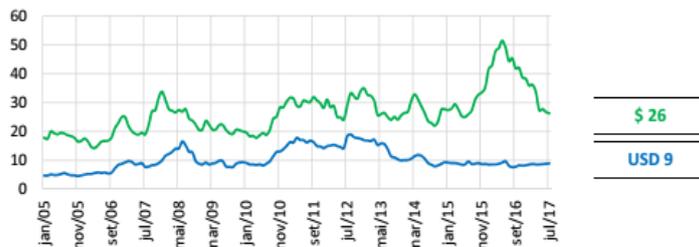


	Internacional	Nacional
Δ % (m/m)	▲ 7,6	▲ 4,8
Δ % (a/a)	▼ -6,4	▼ -17,4
Média 2016	USD 21,8	\$ 81,4
Média 2015	USD 20,8	\$ 72,6
Média desde 2010	USD 26,1	\$ 64,7

Fonte: Bolsa de Chicago (CME) e CEPEA (Indicador BMFBovespa - Paraná)

Nota: % (m/m) equivale a variação do mês atual sobre o mês anterior. % (a/a) equivale a variação do mês atual sobre o mesmo mês do ano anterior.

Milho: Cotação em saca de 60 kg

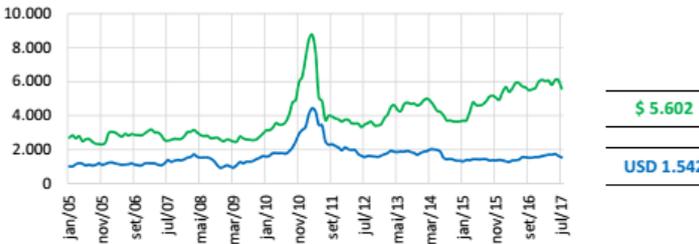


	Internacional	Nacional
Δ % (m/m)	▲ 1,4	▼ -1,6
Δ % (a/a)	▲ 10,0	▼ -40,7
Média 2016	USD 8,5	\$ 44,4
Média 2015	USD 8,9	\$ 29,1
Média desde 2010	USD 11,7	\$ 29,9

Fonte: Bolsa de Chicago (CME) e CEPEA (Indicador BMFBovespa)

Nota: % (m/m) equivale a variação do mês atual sobre o mês anterior. % (a/a) equivale a variação do mês atual sobre o mesmo mês do ano anterior.

Algodão: Cotação em toneladas



	Internacional	Nacional
Δ % (m/m)	▼ -5,6	▼ -8,1
Δ % (a/a)	▼ -0,9	▼ -2,1
Média 2016	USD 1.446,7	\$ 5.669,2
Média 2015	USD 1.394,5	\$ 4.622,8
Média desde 2010	USD 1.871,5	\$ 4.694,6

Fonte: Bolsa de Nova Iorque (ICE) e CEPEA

Nota: % (m/m) equivale a variação do mês atual sobre o mês anterior. % (a/a) equivale a variação do mês atual sobre o mesmo mês do ano anterior.

Nota: os preços internacionais referem-se aos contratos futuros com vencimento de primeira posição.

Fonte: Departamento do Agronegócio – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo - Fiesp.

Percebe-se pelos gráficos apresentados na imagem 05 que na produção bovina os preços nacionais e internacionais estão bem próximos chegando a se igualar em alguns meses/anos, ou seja, é o produto mais competitivo internacionalmente, já na produção de grãos os preços são inferiores.

Não representa nossa intenção no momento, aprofundar as análises desses produtos e o mercado. Apenas demonstrar como o discurso do agronegócio, apresentado no primeiro capítulo, de fato, não se sustenta na realidade como uma alternativa de alimentação e manutenção da população brasileira. O uso da mídia e as propagandas em torno dessa produção são estratégias de convencimento da população brasileira para manter-nos “satisfeitos” com esse modelo econômico (DIKJL, 2015).

Em resistência ao modelo do agronegócio apresentado acima e pautando-se em práticas contra hegemônicas, os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, juntamente com os professores da LEdoC, da Especialização e até mesmo o representante da FUP-UnB, que estiveram sempre presentes nas ações realizadas pelo Curso e pela Faculdade de Planaltina, promoveram transformações no movimento da realidade, sistematizando, estudando e protagonizando a transformação das escolas de rurais em escola do campo. Há nos egressos um forte desejo e sonho, descrito em canção e tomado como grito nas atividades relacionadas à Escola do Campo

♪ 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 ♪

Construir a escola que tenha a ver com a vida de quem pisa nas terras da Reforma Agrária ou nos territórios tradicionais, sejam eles espaços de assentamento, quilombos, aldeias, ribeirinhos. Isso não é tarefa simples; requer outra compreensão de educação, requer outra formação, uma formação que

[...] se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a

transformação do mundo e a autotransformação humana (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327).

O desafio em conceber e desenvolver a formação, tomada como piloto pela Universidade de Brasília, é resultado também do protagonismo dos professores do curso que estão concebendo e materializando, na última década, essa formação. Esses professores e egressos trabalharam e estudaram na graduação e pós-graduação e estão envolvidos na transformação da escola do campo em Mato Grosso. Protagonizaram, posicionando-se como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, transformaram suas vidas e estão no processo de transformação da escola, realizando um duplo movimento de (auto) Transformar (Ação). Isso é um movimento contínuo de aprendizagem de formação para quem ensina e aprende.

Os egressos protagonistas dessa transformação estão territorializados no estado do Mato Grosso, em duas escolas estaduais do Assentamento Antônio Conselheiro - MT (Paulo Freire e Ernesto Che Guevara).

Optamos em apresentar o trabalho que está sendo desenvolvido na Escola Ernesto Che Guevara, pois nessa escola foram realizadas transformações em várias dimensões: no projeto pedagógico do curso, na formação dos professores que trabalham na escola e na forma de ensinar o conteúdo, a partir do trabalho dos egressos da Especialização em Educação do Campo.

O Assentamento Antônio Conselheiro, localizado no Município de Tangará da Serra, estado de Mato Grosso, iniciou suas atividades há 21(vinte e um) anos com a conquista da terra em 1996.

A história da comunidade local é marcada por um acidente nessa ocupação que levou à morte de 05 (cinco) acampados e deixou uma marca de tristeza para as famílias e de luta para todos, uma vez que, como eles, muitos acampamentos e assentamentos tem a marca de sangue dos camponeses para a permanência em seus territórios.

Segundo o professor Claudio José Alves⁷⁹, liderança do assentamento e professor pedagogo da Escola Ernesto Che Guevara, o Assentamento compreende 03(três) municípios (Tangara da Serra, Barra do Brugre e Nova Olímpia); são 37 mil

⁷⁹ Professor da Escola Estadual Ernesto Che Guevara apresentou o assentamento para os professores do curso de especialização in loco.

hectares de terra. Para os pesquisadores Lazaroto, Anoch e Rosa (2010),⁸⁰ o referido Assentamento é um dos maiores da América Latina, com 63 Agrovilas.

No assentamento vivem 999 famílias, possui 04 (quatro) escolas; 02 postos de saúde que funcionam dois dias por semana e envolvem 08 agentes de saúde, possui energia elétrica e estradas para todas as famílias. 03 (três) rios (Seputuba, Ujutuba e Tarumã) cortam o assentamento. Em relação ao transporte existem 03(três) linhas de ônibus (com saída e chegada) um vez ao dia.

O assentamento se destaca: Na pecuária de corte e na produção de leite; Frutas: Banana e abacaxi; e a produção é mercantilizada para os atravessadores. Não há estrutura para feiras. O Perfil das famílias em média 4,8 habitantes por casa. E das famílias que iniciaram o acampamento, permanecem 30% no assentamento e 15% tiram seu sustento da propriedade.

Os problemas mais graves são: Falta de água, falta de acesso à créditos e fomento para a produção, falta cooperação entre as famílias, falta de conhecimento técnico. As escolas não possuem laboratórios.

Existem hoje 06 (seis) associações, 01 cooperativa, o MST, Igrejas (católicas e evangélicas) atuando no assentamento. (Professor da escola, fala retirada da apresentação no 1º Seminário de Práticas Contra Hegemônicas na Formação de Educadores de Escolas do Campo⁸¹).

Percebe-se que o assentamento está bem estruturado, porém com problemas para a permanência e sobrevivência dos assentados em virtude da ausência de políticas públicas para as áreas de Reforma Agrária. É notório também que a produção do assentamento se aproxima e se afasta, ao mesmo tempo, da produção realizada pelo agronegócio quando tem como base a pecuária, e se afasta quando relatada as produção de frutas e do leite, ou seja, alimentos e derivados.

Essa constatação entre a produção local do Assentamento e do Agronegócio é fundamental para analisarmos as tensões e contradições que acontecem no assentamento e sua relação com o currículo da escola.

⁸⁰ Os pesquisadores são acadêmicos e professores da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat e realizaram um levantamento do padrão socioeconômico-Cultural do Assentamento Antônio Conselheiro a partir da Agrovila Serra dos Palmares – MT, disponível em <http://need.unemat.br/3_forum/artigos/16.pdf>

⁸¹ O Seminário realizado dentro da Escola Ernesto Che Guevara, localizada na Agrovila 01, lote 02 do Assentamento Antônio Conselheiro, pelo Curso de Especialização em Educação do Campo, no período de dias 28 a 30 de maio de 2015.

A egressa da LEdoC que exerce a função de diretora da escola do assentamento iniciou na mesma como serviço administrativo na limpeza da escola, assumindo a direção via processo de gestão democrática, concorrendo ao cargo de diretora após concluir a Licenciatura em Educação do Campo

Eu sou efetiva no cargo de limpeza - no poio administrativo-limpeza. Então, eu estava na escola, na parte do apoio administrativo. E concorri para a direção, ganhei e assumi a direção da escola, então, na direção e na coordenação da comunidade, porque a gente está ligada diretamente à comunidade (ALVES, 2016).

Quando questionada se a formação da LEdoC contribuiu para o trabalho na gestão, respondeu:

Contribuiu muito; acho que foi a base para assumir, porque o fato de eu não estar em sala de aula e no momento que assumi a direção da escola, muitas pessoas achavam que eu não tinha condições, como eu não era professora, todo mundo já achava que eu ia naufragar nessa história aí. Mas a base que a licenciatura me deu, eu não era na prática, mas o meu conhecimento... Eu tinha muito embasamento e que possibilitou contribuir com os professores também, inclusive no primeiro ano de gestão eu fiquei sem coordenação e essa parte quem fez foi eu, então, quem fez foi eu junto aos professores, inclusive na avaliação do final do ano teve uma professora que falou que na questão pedagógica ela me dava 9,5. Ela ficou muito surpresa, ela foi muito franca em dizer que achava que eu não tinha condições. Mas graças a Deus essa formação que eu tive na LEdoC me possibilitou permanecer nessa frente. (ALVES, 2016, informação verbal).

Percebemos que não faltou competência para a egressa assumir a gestão dos processos educativos escolares da escola do campo, ainda que no currículo da LEdoC tenha sentido ausência de disciplinas fundamentais da gestão, supervisão, coordenação e do financiamento da educação. Esse é um dos elementos ao qual nos dedicaremos nas considerações e reflexões sobre a formação de professores para as escolas do campo.

A diretora não cursou a Especialização em Educação do Campo, mas participou de várias etapas da mesma, uma vez que através do trabalho coletivo e da participação da professora Angélica Gonçalves e do trabalho prático-teórico a ser realizado pela professora da escola necessitava do envolvimento de todo o coletivo para realizar o processo de reorientação curricular da Escola Ernesto Che Guevara

com base na Abordagem Temática Freiriana, por acreditar que a Formação do LEdoC contribuiria para isso, pois

Eu acho que possibilitou muitas questões, por causa de minha formação. Não por causa de mim. Mas por causa da minha formação eu pude assumir a escola do campo, a escola que estava localizada no campo, mas que não era uma filosofia, uma pedagogia de escola do campo, mas que hoje está dando passos importantes para essa identidade, para essa pedagogia, para essa questão de ser uma escola no campo que seja do campo. Eu acho que essa formação da Ledoc possibilitou isso para o lugar que estou. (ALVES, 2016).

Questionamos a diretora sobre como eram elaboradas essas ações tanto em relação ao trabalho da escola como da reorientação curricular e o princípio do trabalho coletivo foi destacado como principal ação.

A gente elabora e tenta pensar as ações todas coletivamente e a gente procura sempre envolver os estudantes, que são maiores para que eles sempre compreendam essa questão da educação. Para que eles compreendam que não é uma coisa solta. Tem um todo. É toda uma coisa ligada com a outra. Antigamente na escola cada um puxava para o seu lado dizendo que esse era meu. Mas hoje não, eles tentam contribuir um com o outro. Até as brigas entre os meninos melhoraram, porque eles não veem isso acontecer com os professores e os estudantes maiores que são o espelho. (ALVES, 2016, informação verbal).

O envolvimento de todos os professores da escola, que além de realizar a referida formação na escola seguiram para Brasília com intuito de participar de uma etapa da Especialização, apontou-nos uma forte transformação e repercussão de uma formação de professores realizada e que imediatamente refletia na escola. Questionamos a diretora se ela conseguia observar essa transformação na disciplina e no conteúdo que os professores estavam ensinando.

Eu acho que para mudança da realidade uma formação das disciplinas do conteúdo, é importante que o professor seja formado para a nossa realidade pensando também a realidade dos alunos. A gente vê os alunos pensando não só a sua vida, mas vê pensando o seu lote, a luta que tem que se envolver. Então, a gente está vendo que está dando resultado, não é algo que está ficando só na escola. Não vou dizer que são grandes transformações, mas quando a gente consegue ver as transformações da gente mesmo nos nossos alunos e nos nossos professores a gente consegue perceber que o caminho é esse, a forma de trabalhar tem que ser essa. Isso é uma coisa que a gente consegue trabalhar e que está sendo importante. Inclusive, a

Assessoria já percebeu que a escola Ernesto Che Guevara é uma escola diferenciada, é uma escola que tem uma autonomia, que tem um especificidade. E está de olho na gente, seja para fiscalizar ou para cobrar, mas estão de olho na gente. Então, a gente está mostrando que a cadeia está se movimentando. Acho que isso é um sinal importante. (ALVES, 2016, informação verbal).

Percebe-se que há total consciência da egressa em relação à transformação da forma escolar, dos limites e das possibilidades que existem na sua realização. A “Assessoria” citada pela diretora é a representação da Secretaria Estadual de Educação responsável pelas escolas do campo, no estado do Mato Grosso.

A diretora compreende o que é ser um professor e a importância dele para o processo ensino aprendizagem, uma vez que a mesma, apesar de estar formada na LEdoC não vivenciou a sala de aula, pois após formada passou do cargo de limpeza para exercer a função de diretora da escola. A egressa respondeu:

Ser professor, para mim, não é só aquele um que transfere o conhecimento, mas aquele educador que consegue fazer uma análise da sua realidade e que tem a vontade de transformar e que pra isso utiliza de instrumentos que é a sua formação para que outros sujeitos possam ter essa compreensão que não adianta saber muito, mas se esse conhecimento não serve para ajudar no seu desenvolvimento intelectual e na sua forma de ver e encarar o mundo, então, ele tem que ser consciente disso e ele tem que estar sempre estudando e sempre se capacitando para busca estar participando da vida da comunidade, para com qualidade poder interferir nela. Tem que ser uma formação que liberte não só para o seu conhecimento, mas como pessoa. (ALVES, 2016, informação verbal).

Como podemos perceber, a formação inicial da LEdoC repercutiu em vários âmbitos. Ângela, exercendo a função de diretora de escola, representa, do ponto de vista da profissionalização, um dos fortes exemplos das transformações realizadas após a formação no curso:

a) a formação realizada pela LEdoC na frente na “gestão dos processos educativos escolares” apresenta elementos suficientes para que os egressos do curso tenham competência profissional para assumir o cargo de gestão;

b) os egressos da LEdoC compreendem a “docência como uma formação fundamental para a transformação da realidade e do próprio sujeito”, a mesma compreensão da formação descrita por Molina (2012) no verbete “Escola do Campo”.

FOTOGRAFIA 15: Reorientação Curricular da Escola do Campo Ernesto Che Guevara



Fonte: Bittencourt Brito, 2015 (Pesquisa de campo)

A diretora juntamente com o coletivo de educadores da escola Ernesto Che Guevara nos mostrou que não basta que a escola esteja “no” campo, ainda que tenha sido erguida dentro de uma área de assentamento. Se não houver a formação específica com os professores, a comunidade não consegue transformá-la em Escola “do” Campo.

Os professores da escola almejavam a implantação de um novo currículo baseado na concepção Pedagógica de Paulo Freire e a partir dos estudos de uma das egressas da Licenciatura em Educação do Campo, na especialização em Ciências da Natureza e Matemática, puderam iniciar o processo de transformação da forma escolar. O mosaico acima é um registro dos professores da escola em umas das etapas desse processo que foi realizado dentro da escola Ernesto Che Guevara.

A escola decidiu pela implantação de um novo currículo aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso, que venha a ter o trabalho como princípio educativo, e o trabalho coletivo como base pedagógica que ajude na permanência dos sujeitos no campo.

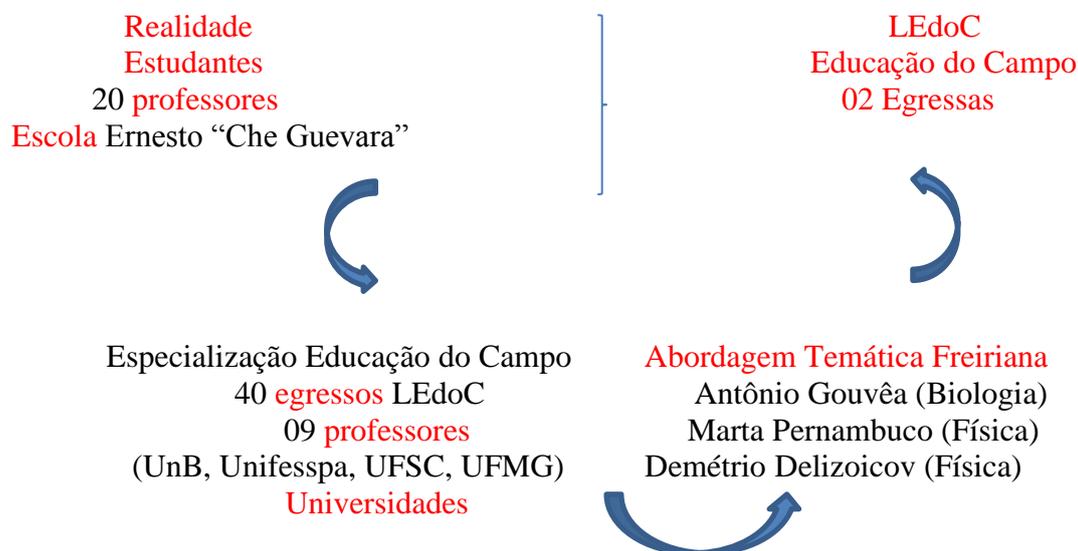
A Formação dos professores das escolas iniciou com a sensibilização e o I Seminário de Práticas Contra Hegemônicas das Escolas do Campo realizado pelo Curso de Especialização em Educação do Campo. Com a Assessoria dos professores Dra. Marta Permanbuco (UFRN), prof. Dr. Demétrio (UFSC) e prof. Dr. Elizandro Brics (UFSC), que realizaram exposição e o debate com todos os educadores que estavam presentes, foi discutido o conhecimento da realidade do assentamento e da Abordagem Freiriana.

As orientações foram feitas no sentido prático-teórico-prático, partindo do diagnóstico da realidade da escola e do assentamento do que vinha a ser a implantação de um novo currículo e as necessidades para o Movimento de Reorientação Curricular baseado na perspectiva Ético-Crítica: Sensibilização, problematização, pesquisa qualitativa, seleção dos temas, situação limite, seleção interdisciplinar, articulação das práticas e avaliação das práticas, seleção de temas locais (problemas, conflitos e contradições).

A metodologia permitiu a sistematização dialógica “para” e “com” os professores da escola Ernesto Che Guevara. Nesse sentido, desenvolvemos abaixo

um esquema dessa formação a partir da nossa inserção de pesquisadora, que se deu pela relação sujeito, contexto, intervenção na realidade.

Esquema 01: Representação da Pesquisa Participante - Formação de Professores na Especialização em Educação do Campo - CIEMA

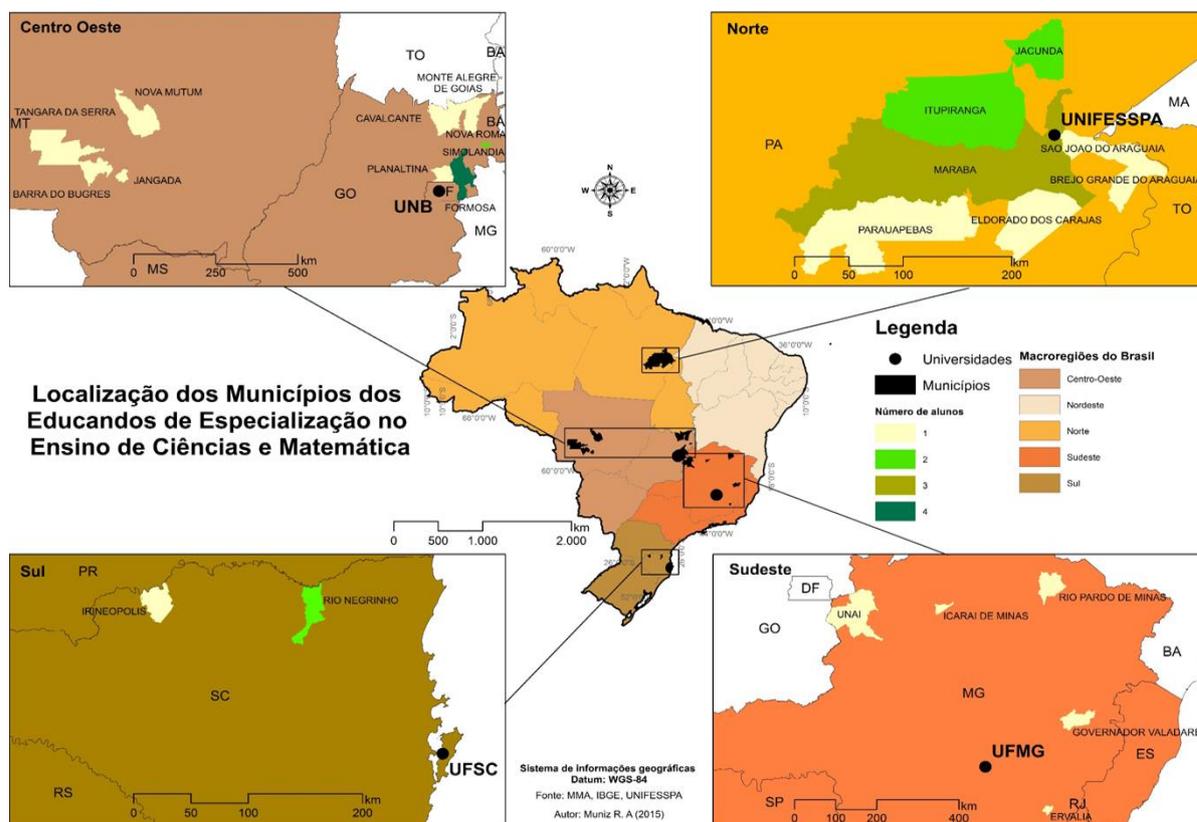


Fonte: Bittencourt Brito, 2015 (elaboração da autora).

No esquema 01 representamos uma das dimensões dessa formação, com recorte de 02 (dois) egressos dos 10 (dez) da LEdoC-UnB que estavam cursando a especialização. Assim pudemos vivenciar a dimensão dessa formação a partir da Universidade de Brasília.

No entanto, a especialização foi abrangente, pois ocorreu simultaneamente multiplicando esse esquema com o restante dos egressos da LEdoC-UnB e com os outros 30 (trinta) egressos reunidos em diversos sub grupos em cada uma das universidades envolvidas, realizando intervenções de diversas formas nas escolas do campo, conforme aponta o mapa construído por uma das professoras do curso.

Mapa 04: Localização dos municípios dos educandos da especialização



Fonte: Moreno⁸² (2015).

O resultado dessa experiência está descrita no livro *Licenciatura em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: Desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar*, Volume II, que reúne desde o processo de formação dos formadores até a prática pedagógica realizada pelos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo de cada universidade envolvida em cada território de inserção.

Na próxima seção apresentamos a experiência da transformação da forma escolar realizada pelas 02 (duas) egressas da LedoC, UnB, quando estavam cursando a pós-graduação para promover a transformação da forma curricular do ensino de ciências por disciplina para a formação por área de conhecimento. Para compreendermos essa formação é imprescindível atentar para a compreensão do que descrevemos no capítulo III desta tese sobre a formação por área de conhecimento na Educação do Campo.

⁸² Glaucia Moreno é professora da especialização em Ciema e professora da Unifesspa e organizou o mapa para que o coletivo visualizasse a totalidade dos territórios dessa especialização.

5.1.1 Reorientação curricular a partir do trabalho docente por área de conhecimento na Escola do Campo Ernesto Che Guevara com base na Abordagem Temática Freiriana

Constatamos no quadro 07 (p.273) que 100% dos professores da Escola Estadual Ernesto Che Guevara possuem graduação; somente a secretária da escola não conclui, mas está cursando Licenciatura em História. Dos 20 funcionários envolvidos na escola, tanto na gestão como na sala de aula, 14 (quatorze) possuem especialização.

Apesar de a escola apresentar um quadro funcional com formação inicial e continuada, isso não se torna um diferencial para a precarização na contratação dos professores, uma vez que apenas 03 (três) são efetivos, uma implicação direta e precípua na condição do trabalho docente e, conseqüentemente, na permanência desses professores na escola.

Mesmo nessas condições adversas, o coletivo de educadores da escola tomou a decisão pela reorientação curricular com o objetivo de aprender a trabalhar o **currículo por área de conhecimento**. Os mesmos tinham clareza de que a forma de organização curricular através do material didático entregue pela Secretaria de Educação não é suficiente para desenvolver nos educandos das escolas uma formação diferenciada, que possa ter relação com o Assentamento e os desafios da produção e reprodução da vida e de sua sobrevivência.

O coletivo de educadores da Escola Ernesto Che Guevara esteve completamente comprometido no Movimento de Reorientação Curricular e os Professores da Especialização em Ciências da Natureza e Matemática no apoio ao desenvolvimento das atividades. Outros importantes momentos formativos realizados nesse processo se davam em torno das místicas que eram contextualizadas no contexto da luta dos trabalhadores do campo, com arte, música e da natureza e especificidades daquela região.

O coletivo de educadores da escola Ernesto Che Guevara era composto por 20 (vinte) professores que formados em diversos cursos de graduação e atuando tanto no Ensino Fundamental como no Médio nos mostraram, com a prática, o

processo de transformação da forma escolar, partindo do currículo, em seu sentido epistemológico: o caminho.

A escola contava, nesse momento com a participação efetiva do *núcleo gestor*: diretora: Ângela Cristina Alves; coordenadora pedagógica: Raimunda Pereira Souza; coordenadora de inclusão: Serafina Ribeiro Fernandes; coordenadora do programa Mais Educação: Eleonora Osana Moreira da Rosa; coordenadora da sala multifuncional: Nelci Marques de Oliveira Piazza; coordenador do atendimento educacional especializado: Claudinei José Fernandes; secretária da escola: Eduarda Carvalho Camargo.

Contava também com os *educadores*: Rosana da Silva Moreira (6º, 7º, 8º 9º ano F.1º, 3º E.M. EJA); Rosinei Carmem de Oliveira (4º ano Fund.); Rubia Nara Ferreira Durães (6º, 7º, 8º 9º ano F.2º, 3º E.M. EJA); Angélica Gonçalves de Souza (3º ano Fund. 1º ano E.M.); Maria Vanda de Souza Vieira (Ed. Infantil); Noeli Ferreira (6º, 7º, 8º 9º ano F. 1º, 2º, 3º E.M.); Elza de Souza Ramos (6º, 7º, 8º 9º ano F. 1º, 2º, 3º E.M. EJA); Eloide Aparecida Carvalho (1º ano Fund. 1º, 2º, 3º E.M.); Maria Gomes Pereira dos Santos (2º ano Fundamental); Claudio José Alves (EJA Alfabetização), Jacqueline Cordeiro Gazola (6º, 7º, 8º 9º ano F. 1º, 2º, 3º E.M. EJA); Oziane Silva Lourenço (6º, 7º, 8º 9º ano F. 1º E.M. EJA).

Os profissionais relacionados acima se envolveram na proposta da especialização e realizaram a sistematização e implantação do processo de reorientação curricular que está descrita na Monografia da especialização de Souza (2016), a qual transcrevemos nos parágrafos seguintes, por considerar uma das experiências mais significativas. Observa-se que a leitura somente não é suficiente, uma vez que necessitamos analisar a partir também das contradições que surgiram para contribuir com a formação inicial realizada pela LEdoC.

Ratificamos que a experiência desenvolvida pelo coletivo da escola e da especialização culminou com o trabalho pedagógico desenvolvido conforme a concepção Freiriana, que aponta o trabalho docente compreendido entre o processo intercultural de desvelamento da realidade, tal qual descreve Gouvêa (2007, p. 22) nas experiências desenvolvidas a partir da formação na práxis da educação popular crítica.

Quadro 07: Relação de professores da Escola Estadual “Ernesto Che Guevara”

Nº	Nomes	Graduação	Especialização	Função	Turmas	Situação
01	Ângela Cristina Alves	LedoC/Linguagens	Cursando: Gestão	Diretora	----	Efetiva
02	Raimunda Pereira Souza	Historia	Ciências Biológicas e Meio Ambiente.	Coordenadora Pedagógica	-----	Efetiva
03	Serafina Ribeiro Fernandes	Pedagogia	Inclusão e Educação Especial	Educadora	5º ano	Contratada
04	Oziane Silva Lourenço	Matemática	Interdisciplinaridade	Educadora	6º, 7º, 8º 9º ano F. 1º E.M.Eja	Contratada
05	Jacqueline Cordeiro Gazola	Ed. Física	Educação Física Escolar	Educadora	6º, 7º, 8º 9º ano F. 1º, 2º, 3º E.M.Eja	Contratada
06	Claudio José Alves	Pedagogia	-----	Educador	Eja Alfabetização	Contratado
07	Maria Gomes Pereira dos Santos	Pedagogia	Ed. Infantil e Alfabetização.	Educadora	2º ano Fundamental	Contratada
08	Eloide Aparecida Carvalho	Pedagogia	Psicopedagogia	Educadora	1º ano Fund. 1º,2º,3º E.M.	Contratada
09	Lucianes G. da Costa	Matemática	-----	Educadora	1º,2º,3º E.M.	Contratada
10	Eleonora Osana Moreira da Rosa	Letras e Literatura da Língua Portuguesa	Psicopedagogia Clínica e Institucional Cursando: Residência Agrária	Coord. Mais Educação	---	Contratada
11	Elza de Souza Ramos	Ciências Biológicas	-----	Educadora	6º, 7º, 8º 9º ano F. 1º, 2º, 3º E.M.Eja	Contratada
12	Noeli Ferreira	Letras	-----	Educadora	6º, 7º, 8º 9º ano F. 1º, 2º, 3º E.M	Efetiva
13	Maria Vanda de Souza Vieira	Pedagogia	Psicopedagogia e Gestão Escolar	Educadora	Ed. Infantil 1º, 2º, 3º E.M	Contratada
14	Angelica Gonçalves de Souza	LedoC/CIEMA Pedagogia	Educação Inclusiva Especialista em Ed. Campo p Trabalho Interdisciplinar/CIEMA	Educadora	3º ano Fun. 1º ano E.M.	Contratada
15	Rubia Nara Ferreira Durães	Letras	-----	Educadora	6º, 7º, 8º 9º ano F.2º, 3º E.M. Eja	Contratada
16	Rosinei Carmem de Oliveira	Pedagogia	Ed. Infantil e Alfabetização.	Educadora	4º ano Fun.	Contratada
17	Rosana da Silva Moreira	LedoC/Linguagens	Cursando: Ortografia e Oratória	Educadora	6º, 7º, 8º 9º ano F.1º, 3º E.M. Eja	Contratada
18	Claudinei Jose Fernandes	Historia	Atendimento Educacional Especializado	Educador		Contratado
19	Nelci Marques de Oliveira Piazza	Pedagogia	Atendimento Educacional Especializado- Psicopedagogia	Educadora – Sala Multifuncional	----	Contratada
20	Eduarda Carvalho Camargo	Cursando: Historia	-----	Secretaria Escolar	---	Contratada

Fonte: Pesquisa documental, 2015.

Percebe-se pelo quadro 07 que no coletivo de 20 (vinte) educadores dessa escola do campo, apenas 03 (três) são servidores efetivos, constatando o que já havíamos mencionado anteriormente sobre o processo de precarização do trabalho docente dos professores nas áreas rurais do Brasil.

As relações trabalhistas, os vínculos de contrato, são relações que não podem ser separadas da relação de sala de aula, considerando que as temáticas de carreira, plano e salário docente estão diretamente ligadas às lutas dos professores organizados coletivamente que se opõe ao processo de precarização das escolas públicas.

Transcrevemos a seguir os passos adotados pelo coletivo para realizar a reorientação curricular, conforme analisou Souza (2016):

1º passo: A investigação do tema gerador: foram coletadas algumas falas na comunidade, em visita à casa dos estudantes e na Escola Estadual Ernesto Che Guevara. Para desenvolver o plano de ensino “vimos que na fala selecionada aparecia contradição social e situações significativas do ponto de vista da comunidade investigada, esta não se limitava somente a uma família” (SOUZA, 2006, p.46).

Imagem 06: Conjunto de falas consideradas significativas pelo coletivo de educadores Antônio Conselheiro

Tabela 2: Conjunto de falas consideradas significativas pelo coletivo de educadores

Falas recorrente da Comunidade/assentamento Antonio Conselheiro – Tangara da serra - MT
“O meu genro plantou inhame (legume) e morreu tudo, pois o avião da fazenda vizinha ao pulverizar veneno, passa em cima de nossas roças sem desligar o pulverizador, ele até entrou na justiça.”(educadora)
“Os nossos filhos vão para cidade por falta de oportunidades.”(assentado)
“Nossas estradas estão aí só os buracos, os políticos só vêm aqui no tempo das eleições.”(assentado)
“Produzir até que não é difícil. O problema é que perde tudo na roça, porque não consegue vender.”(assentado)
“Nossos alunos perde muito tempo de aula, porque os ônibus vive quebrando e as estradas estão muito ruim.”(assentado)
“O problema de nosso assentamento é que está se perdendo a cultura do camponês de plantar, a maioria dos estudantes não vê perspectiva no assentamento só querem ir pra cidade.”(assentado)
“Eu cuido muito bem do meu sítio, e dos animais que vão lá, pois os animais de fora vêm comer a minha plantação de banana e para eu não mata eles, eu plantei muitas bananas perto da mata para eles, aí eles não vem na minha”. (educando/comunidade).
“A partir desses conhecimentos queremos que o indivíduo perceba que se for produzir só, fica muito difícil.”(educador)

Fonte: a autora.

Ativar o WIA

Fonte: (SOUZA, 2006, p.46).

As falas significativas foram coletadas no TC – Tempo Comunidade, pela equipe de professores da escola nas residências dos educandos e selecionadas para ser levadas para o 3º TU – Tempo Universidade. Após o conjunto de falas coletadas, a fala significativa é selecionada pelo coletivo. Na imagem está grifada em negrito, por apresentar contradição social e situações significativas do ponto de vista da comunidade investigada, uma vez que essa fala foi recorrente em várias famílias.

2º passo: Planejamento da área de conhecimento a partir do tema gerador: o terceiro Tempo Universidade foi realizado no período de 11 a 19 de julho de 2015 na UnB – Planaltina, com Assessoria do professor Antônio Gouvêa Silva. Que orientou a construção do **tema gerador**, o **contra tema** e as **problematizações** que envolviam a elaboração de questões (analíticas, descritivas e propositivas) com o objetivo de chegar às disciplinas e aos conteúdos programáticos.

Imagem 07: Planejamento da área de conhecimento a partir do Tema Gerador

<p>Fala significativa/Tema gerador: “O problema de nosso Assentamento é que está se <i>perdendo a cultura do camponês de plantar</i>, a maioria dos estudantes não vê perspectiva no Assentamento só querem ir pra cidade”.</p>
<p>Contra tema: Valorizar a produção no Assentamento, visando à qualidade de vida no campo em uma perspectiva de autonomia sociocultural e econômica como uma prática formativa;</p>
<p>Problematização:</p> <p>Local:</p> <p>Como conseguimos a sobrevivência a partir do nosso lote? (Analítica)</p> <p>Porque tem diminuído a plantação dentro do Assentamento? (Analítica)</p> <p>Porque plantar? O que plantar no Assentamento? (Analítico/descritiva)</p> <p>Qual a plantação mais favorável para região do Assentamento? (Analítica/descritiva)</p> <p>Quem é o sujeito camponês deste Assentamento? (Analítica/descritiva)</p> <p>Como é utilizada a tecnologia para a produção agrícola neste Assentamento? (descritiva/analítica)</p> <p>Existem grupos organizados para a produção no Assentamento? (Descritiva)</p> <p>Os Assentados têm assistência técnica para produzir? (Descritiva)</p> <p>O que impede o camponês de plantar no Assentamento? (Descritiva/analítica)</p> <p>O que os sujeitos do Assentamento fazem para sobreviver? (Descritiva)</p> <p>Micro/Macro</p> <p>Qual o modelo de agricultura da região? (Analítica/descritiva)</p> <p>O que é preciso para plantar? (Analítica/descritiva)</p> <p>Quais as políticas públicas de incentivo para a cultura camponesa?(Descritiva/analítica)</p> <p>Qual é a perspectiva do agricultor com a sua produção? (Analítica/descritiva)</p> <p>Local 2:</p> <p>Que ações podemos implementar para mudar a realidade produtiva do Assentamento? (Descritiva/propositiva)</p> <p>O que os camponeses produzem, ou podem produzir na região? (Descritiva/propositiva)</p> <p>Existem grupos organizados para a produção no Assentamento? (Descritiva/propositiva)</p> <p>PROBLEMATIZAÇÃO ESCOLHIDA PARA SER TRABALHADA NESTE PLANEJAMENTO</p> <p>Tem diminuído a plantação dentro do Assentamento Antônio Conselheiro? (Analítica) O que impede o camponês de plantar no Assentamento Antônio Conselheiro? (Descritiva/analítica) O que os camponeses produzem, ou podem produzir na região? (Descritiva/propositiva)</p>

Fonte: (SOUZA, 2006, p.47).

O coletivo de educadores trabalhou as questões durante todo o Tempo Universidade. Consideramos um trabalho intelectual que requer várias formas de abstração e ao mesmo tempo relação com a comunidade, uma vez que a construção das questões requeriam análise crítica da realidade e também sua relação com a área de ciências da natureza e da matemática. Após essa etapa iniciou-se a organização do conteúdo programático por disciplina com base nas problematizações acima.

Quadro 08: Continuidade do Planejamento por área de conhecimento

CIÊNCIAS/BIOLOGIA	MATEMÁTICA	QUÍMICA	FÍSICA
- Tipos de solo, - Reino das plantas (plantas exóticas e nativas, sementes).	- Geometria (medidas e comprimento) - estatística (probabilidade); - Razão e proporção, - Matemática financeira (porcentagem, juros simples e compostos);	- Ph (solo, água), - Nutrientes, adubação (orgânica e química).	- Energia e trabalho, espaço, tempo; - Variações climáticas.

Fonte: (SOUZA, 2006, p.48) com a participação dos educadores da Escola Estadual Ernesto Che Guevara.

Souza (2016) afirma que o coletivo de educadores considerou a fala significativa “fatalista”, ou seja, algo que não poderia ser mudado, como se ir para a cidade fosse a única solução para a sobrevivência dos jovens. Uma realidade diante da pouca produção no assentamento. Porém, quando o coletivo de educadores realizou a culminância do referido planejamento na escola e após trabalharem a fala significativa os educandos puderam ter outra percepção.

Mas ao realizarmos ao final do ano a culminância do plano de ensino, quando junto com os estudantes realizamos a feira, vimos que eles se animam ao perceberem que há formas de conseguir renda plantando na própria terra.

Neste sentido, realizando feiras e outros movimentos como o promovido na Escola, os estudantes podem se sentir protagonistas e até visualizar outras possibilidades para além da suposta “única” opção que dispõe: ir para a cidade, se submeter a um trabalho assalariado. (SOUZA, 2006, p.48)

Esse passo da investigação temática nos apontou que através da problematização e do planejamento coletivo tanto educandos quanto os educadores

são levados a refletir sobre os problemas da comunidade local buscando juntos alternativas que possam apontar as contradições das falas significativas.

3º passo: Planejando coletivamente as aulas: constatamos que a egressa em questão é uma das que responderam a pesquisa “survey” realizada na primeira etapa de nossa pesquisa com egressos, quando a mesma revela que se tornou difícil realizar o planejamento de ensino, pois estava trabalhando na Uni docência

A minha atuação na escola no ano de 2015 se deu na turma do 1º ciclo/3ª fase (uni docência) e 1º ano do ensino médio com as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Devido não estar diretamente com as disciplinas das áreas de CN e MTM nas turmas nos anos finais do fundamental e ensino médio para iniciar este trabalho teríamos que escolher uma turma para atuar e por, ter um contato com o 1º ano do ensino médio em disciplinas de outras áreas, esta foi a turma que escolhi para ser trabalhado este planejamento. (SOUZA, 2006, p.49)

A egressa revela que está atuando nas séries iniciais do ensino fundamental considerando que a escola é organizada por ciclo de ensino e que essa atuação no Ensino Fundamental foi recorrente na atuação de vários egressos. Isso é uma contradição que deve ser debatida em torno da formação dos professores para o campo com o curso de Pedagogia, uma vez que a formação dos pedagogos também não é diferenciada para o trabalho no campo. Ademais, para efeito de uma política pública permanente será necessário um novo debate entre os educadores sobre essa formação, já que o Pronex já tem essa experiência em vários cursos no Brasil. O planejamento dos professores da escola iniciou ainda na etapa do curso de especialização.

Já na Faculdade, durante o terceiro TE, iniciamos o planejamento com participação dos educadores da referida escola que estavam presentes naquele momento. Este trabalho foi desenvolvido na área de Ciências da Natureza com as disciplinas de: Química e Física tendo como professora regente Lucianes Gonçalves da Costa, graduada em Matemática. Na área de Matemática também como professora regente Lucianes Gonçalves da Costa. E com a disciplina de Biologia também da área de Ciências da Natureza a professora

regente Elza de Souza Ramos⁸³ Graduada em Ciências Biológicas.
(SOUZA, 2006, p.49)

As professoras envolvidas decidiram iniciar o trabalho com tema gerador na escola Ernesto Che Guevara no segundo semestre letivo de 2015, logo ao término da etapa da Especialização. Reuniram-se na escola no dia 04 de agosto de 2015 e distribuíram o planejamento das horas e disciplinas:

- Disciplina de Biologia – 17 horas/aulas;
- Disciplina de Matemática – 25 horas/aulas;
- Disciplina de Química – 09 horas/aulas;
- Disciplina de Física – 09 horas/aulas.

A reflexão da egressa em torno da dificuldade do trabalho foi notória.

Neste primeiro encontro não sabíamos por onde iniciar em sala de aula, pois planejar coletivamente é um desafio. Pensamos em medir o Ph do solo e da água, aula diferenciada, com microscópio **(neste momento, não sabíamos na verdade o que queríamos alcançar com estes aparelhos, mas sim trabalhar com algo diferente com estes estudantes)**, talvez utilizaríamos o microscópio para estudar algumas plantas presente na comunidade. (SOUZA, 2006, p.49, grifo nosso)

Percebemos que faltava conhecimento de técnicas dos instrumentos de laboratório, uma vez que as professoras afirmam que ainda não sabiam onde queria chegar. Por outro lado, vimos também que a falta de aprofundamento no ensino de ciências está posto considerando que a egressa não sabia associar o instrumento de trabalho ao conteúdo.

Consideramos que as referidas constatações práticas e teóricas que se deram ao longo do trabalho são reflexos da formação inicial desses professores, na qual será necessária uma profunda avaliação na formação por área de conhecimento. O quadro 09 aponta a organização das disciplinas na área das ciências da natureza e matemática.

⁸³ Elza e Lucianes foram consultadas e concordaram com a explicitação de seus nomes reais (Nota 33 da monografia de Souza (2006) sobre a exposição dos nomes das professoras, que não são egressas e que permitiram a reprodução de seus nomes nos trabalhos científicos).

Quadro 09: Distribuição do planejamento em horário, conceitos específicos, área, disciplina planejamento Escola Ernesto Che Guevara, com base no Tema Gerador

Área	Disciplinas	Conceitos específicos	Carga horária
CIÊNCIAS NATUREZA	DA		
	Biologia	Tipos de solo, Reino das plantas (plantas exóticas e nativas, sementes);	17 horas/aulas
	Física	Energia e trabalho; espaço, tempo; variações climáticas;	09 horas/aulas
	Química	Ph (solo, água); nutrientes; adubação (orgânica e química);	09 horas/aulas
MATEMÁTICA	Matemática	Geometria (medidas, comprimento); Estatística (probabilidade); Razão e proporção, Matemática financeira (porcentagem, juros simples e compostos); Experimento prático;	25 horas/aulas

Fonte: SOUZA, 2006, p.51

Após a conclusão a sistematização de conteúdo as professoras não sabiam como realizar a primeira aula e resolveram fazer a primeira inserção em sala de aula coletivamente se apoiando na arte como forma de sensibilização para iniciar o trabalho interdisciplinar, sempre se indagando e buscando decisões coletivas.

4º passo: Inserção coletiva na sala de aula:

Após vários debates, sendo que nem tínhamos ideias de como iniciar este primeiro dia de aula, decidimos que iríamos pesquisar um poema ou uma dinâmica. No entanto, três educadoras ao mesmo tempo em sala de aula seria uma novidade para os educandos. Assim, ao planejar tivemos o cuidado de como nos apresentar neste novo contexto (trabalho interdisciplinar) elencamos de início como seria nosso primeiro dia de aula com os estudantes.

Pensamos em fazer uma roda de conversa na qual iniciaremos com algumas questões pertinentes para introduzir os conteúdos. Mas que questões seriam estas? (SOUZA, 2006, p.51, grifo nosso)

As educadoras reproduziram a mesma organização do curso de especialização entrando em sala coletivamente. Antes dessa inserção realizaram atividades de planejamento para realizar a aula, como uma roda de conversa com objetivo de conhecer mais sobre as realidades dos educandos. Essa primeira

experiência foi realizada na sala de aula do Ensino Médio, no turno vespertino. Abaixo apresentamos as questões do plano de aula dessa primeira inserção.

Imagem 08: Problematização primeira inserção dos Educadores da Escola Ernesto Che Guevara com o Tema Gerador

Tabela 5: Problematizações de sala de sala de aula.

<p>Fala significativa/tema gerador: “O problema de nosso Assentamento é que está se <u>perdendo a cultura do camponês de plantar</u>, a maioria dos estudantes não vê perspectiva no Assentamento só querem ir pra cidade”.</p>
<p>Problematizações de sala de aula:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O sítio que vocês moram é de seus pais ou arrendado? 2. O que produz no sítio? (Se não produz, <u>por que?</u>) 3. Trabalha fora do sítio? 4. Vocês plantam algo no sítio? Conseguem viver da produção? 5. Mas antes viviam da produção do sítio? 6. Ajudam os pais na plantação? 7. Após o término do ensino médio, pensa em fazer uma faculdade? Pensa em permanecer no Assentamento?

Fonte: a autora.

Fonte: (SOUZA, 2006, p.51)

Os educadores se reuniam sistematicamente para analisar o referido planejamento e após realizarem a problematização em torno das questões chegaram a conclusões significativas, primeiro em relação ao método, considerando que conseguiram, a nosso ver, organizar a Abordagem Temática Freiriana, segundo em relação à organização programática no trabalho de sala de aula.

1. Tem diminuído a plantação dentro do Assentamento Antônio Conselheiro? (analítica)
2. O que impede o camponês de plantar no Assentamento Antônio Conselheiro? (descritiva/analítica)
3. O que os camponeses produzem, ou podem produzir na região? (descritiva/propositiva).

Ao selecionarmos as questões problematizadoras, analisamos que a primeira é analítica, devido ter que, no momento em sala de aula fazer uma análise de como está a plantação no Assentamento, já a segunda é descritiva/analítica, pois, deve descrever o porque estes camponeses não estão plantando e fazer também uma análise de que se tem algo maior que não os favorecem nesta plantação, na

Fonte: Dermus (2015).

Neste dia ainda não sabíamos de fato como iríamos utilizar alguns materiais que precisaríamos e achamos importante para uma aula prática.

No planejamento realizado no dia 08 de setembro de 2015, no período vespertino, lemos mais alguns materiais teóricos para que nos ajudassem com os conteúdos que iremos trabalhar.

Neste momento, fizemos a discussão a respeito de alguns equipamentos que solicitamos do Centro de Formação de Professores (CEFAPRO), sendo eles um microscópio e um medidor do pH do solo. Tivemos o retorno que o Centro não tem estes equipamentos para nos emprestar, assim, tivemos que pensar em outras alternativas. Pensamos em realizar um experimento no qual plantaríamos semente de milho em solo de vários locais onde moram estes estudantes, verificando onde o mesmo se desenvolveria com mais facilidade

Ainda estávamos com dificuldade de como trabalhar em sala com esta nova proposta metodológica, havia dificuldade de como trabalhar com a interdisciplinaridade na perspectiva freiriana, também não sabíamos como seria a reação dos educandos ao serem apresentados ao novo planejamento.

Surgiram várias ideias, uma delas foi trazer as questões da energia elétrica presentes na região. No entanto, os estudantes em uma outra oportunidade já haviam realizado uma visita em uma usina hidrelétrica que está próximo a comunidade. Trazer o contexto da corrente elétrica, relacionando com irrigação das plantações e o que isto consome de energia.

No planejamento do dia 15 de outubro de 2015 discutimos como seria o início da aula, chegamos a conclusão que precisávamos iniciar com alguma dinâmica ou poema após apresentar a proposta deste planejamento. Decidimos que iríamos ler o poema *interdisciplinaridade como produto histórico* de autoria de: Adailde Nolasco, Carla Aguiar, Eli Santos, Márcio Gil de Almeida, Rosângela da Silva, Vera Lúcia Ferreira.

Iniciamos em sala de aula no dia 20 de outubro de 2015, naquele momento tínhamos uma aula de matemática para dar início ao novo método de trabalho. Lemos o poema a seguir.

POEMA DA INTERDISCIPLINARIEDADE COMO PRODUTO HISTÓRICO

Multiplica realidade
que não cabe num só olhar
assim é a interdisciplinaridade.
que em valores culturais, políticos e de ideologias
repleto de tal magia se fez na superação.

O isolado, agora agrupado é seu diferencial
num protesto declarado ao modelo de exclusão
de uma visão retroativa
de um passado sem interação
que limita, fere, pune...
que maltrata, inibe e prende
transformando a liberdade em simples enganação

Na dinâmica renova

Onde o velho é reciclado
o tradicional é transformado
fazendo a transição...
do linear ao dialético,
do simples ao complexo,
e no diálogo transparente se dá a reflexão.

O todo dividido em partes
e as partes que formam o todo
compreendido no todo sem partes pela associação
e na relação teoria e prática, ensino e avaliação...
meios e fins se englobam na ação-reflexão-ação.

Morre o paradigma fragmentador
e no desenvolvimento da humanidade,
cabe ao homem buscar a ótica da diversidade
na superação da visão dicotômica
surge a ciência da mediação
que vai do aprendiz ao saber
transformando o aprendizado em ponto de satisfação

Mas não é justaposição que o faz interdisciplinar
e sim superação coletiva do método linear
que revela as duas faces de uma mesma realidade
expresso nas dimensões da interdisciplinaridade.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Poema da interdisciplinaridade como produto histórico
Equipe: Adailde Nolasco, Carla Aguiar, Eli Santos, Márcio Gil de Almeida, Rosângela da
Silva, Vera Lúcia Ferreira Disponível em: <[http://prmarciogil.spaceblog.com.br/1520835/
poema-da-interdisciplinaridade-como-produto-hist%C3%B3rico/](http://prmarciogil.spaceblog.com.br/1520835/poema-da-interdisciplinaridade-como-produto-hist%C3%B3rico/)>. Acesso em: 22 de maio
de 2016.

Ao termino do poema, fizemos indagações sobre o conteúdo do poema, enfatizando questões relacionadas ao local onde moramos, como que seria trabalhar neste momento com a interdisciplinaridade. Mas não houve reação dos alunos, neste momento fiquei preocupada devido a não participação dos estudantes.

Os estudantes acharam interessante esta proposta de trabalhar por área de conhecimento, alguns até disseram que com esta nova proposta talvez seja melhor para acompanhar a área do conhecimento, sendo que os conteúdos seguiriam uma mesma lógica, com sequência no que iriam estudar.

A educadora Elza regente da disciplina fez indagações se os estudantes teriam conhecimento sobre o que é área do conhecimento, muitos deles não sabiam. Ela então sintetiza que as áreas do conhecimento são a junção das disciplinas, dando exemplo das áreas de que iríamos trabalhar CN e MTM (Biologia, Química, Física e Matemática). (SOUZA, 2006, p.52-60)

Apesar de considerarmos extensa a citação acima, avaliamos ser imprescindível para mostrar como os professores estão desenvolvendo suas atividades com base na formação multidisciplinar por área de conhecimento.

5º Passo: Avaliação e Auto avaliação do processo de ensino aprendizagem

A avaliação foi realizada em dois níveis: o primeiro através do processo ensino-aprendizagem juntamente com professores, pais, educandos em um seminário de culminância do trabalho, o segundo momento com o coletivo de educadores e a própria egressa tecendo comentários de sua autoavaliação sobre a prática realizada e o trabalho desenvolvido com a formação por área de conhecimento.

Para finalizar essa prática coletiva por área de conhecimento, em reunião de avaliação encaminhamos que apresentaríamos para a comunidade escolar e comunidade externa, após esta avaliação juntamente com a equipe gestora, socializamos com os demais educadores a proposta de realizar a culminância deste trabalho, convidando a comunidade a participar. No entanto, decidimos que seria realizado além das apresentações, uma feira onde os estudantes venderiam produtos dos seus sítios, esta seria uma forma de mostrar para eles que no nosso sítio, até mesmo no quintal há produtos que podem ser comercializados. Não só na cidade que conseguimos dinheiro, sendo que se plantarmos conseguimos produzir.

Esta culminância se deu no dia 07 de dezembro do ano de 2015, neste momento apresentamos, gráficos com dados da turma do 1º ano do ensino médio (em slides), em cartazes apresentamos algumas questões de análise de estatísticas, maquetes dos tipos de solos estudado e o que tínhamos trabalhado no reino das plantas.

Os estudantes neste momento realizaram uma feira, onde venderam produtos da produção do próprio sítio: leite, ovo, banana da terra, banana maçã, abóbora, mandioca, limão, maxixe, mandioca, pepino e frango. Esta ação foi realizada para valorizar a produção no Assentamento Antônio Conselheiro, o objetivo era que eles percebessem o quanto de produção cada um tem em seus sítios.

Nós educadoras, e alguns educandos da turma, realizamos a apresentação deste trabalho interdisciplinar e como foi desenvolvido em sala de aula, contamos com a presença dos pais destes educandos e da comunidade.

Nesta apresentação aparece que, ao fazer os questionamentos aos alunos sobre suas pretensões futuras, vimos o quanto de estudantes da turma pretende se mudar do Assentamento após o término do ensino médio.

A gestão diz que isso é muito sério e que temos que levantar estas discussões em sala de aula e trabalhar com os estudantes questões pertinentes ao assentamento onde os mesmo veem significado no que e para que se estuda os conteúdos e que é importante trabalhar por área de conhecimento.

Em minha avaliação pessoal, vejo que o maior desafio é planejar em coletivo, vendo a disponibilidade de cada educador. Mas com o tema gerador/falas significativas é sim uma possibilidade de trabalhar a partir da realidade de nossos educandos.

O tempo de um bimestre é pouco para chegarmos aos objetivos planejados. Como a escola também tem suas atividades, não conseguimos aplicar em sala todos os conteúdos planejados, assim, não atingimos os objetivos como um todo. A participação e disponibilidade das educadoras regentes da turma, educadoras Elza e Lucianes, me ajudou muito no desenvolvimento deste trabalho.

Mesmo com a formação em Licenciatura em Educação do Campo na área de Ciências da Natureza e Matemática tive dificuldade em ministrar estas aulas, pois só entrei em sala nessas disciplinas no estágio na época da graduação, além de aplicar em sala os conteúdos planejados, tive que estudar os mesmos. (SOUZA, 2006, p.52-60)

A avaliação do coletivo também foi feita de forma coletiva, mediada pelos educadores na escola, mas com a presença da comunidade. O coletivo realizou o

trabalho imerso na realidade da produção do assentamento, o que nos apontou uma diversidade ainda maior na produção de alimentos cultivada no assentamento (leite, ovos, banana da terra, banana maçã, abóbora, mandioca, limão, maxixe, mandioca, pepino e frango).

Tal diversidade foi percebida no momento em que estivemos na convivência dos assentados, mas até o momento não havia aparecido nos relatos orais e escritos deles. Assim a feira teria também ~~em~~ o objetivo de proporcionar aos estudantes a consciência em relação a essa produção, .

Uma constatação muito forte nessa avaliação foi mesmo após o trabalho desenvolvido. Na ocasião, as educadoras constataram que os jovens pretendem sair do assentamento após o ensino médio, certamente em busca do sonho de profissionalização.

As educadoras avaliam que o maior desafio encontrado para trabalhar por área de conhecimento com a abordagem Freiriana foi exatamente o trabalho coletivo, o que nos faz compreender que além de ser a força motriz (FERREIRA, 2015) para a transformação da forma escolar é também a mediação de maior contradição na “transformação da forma escolar” (FREITAS, 2010), uma vez que para que ele aconteça é necessário a transformação dos sujeitos envolvidos, ou seja, a formação humana é o primeiro princípio que deve ser trabalhado na formação de professores para as escolas do campo.

Constatamos que o Tema Gerador selecionado para essa experiência “O problema de nosso Assentamento é que está se *perdendo a cultura do camponês de plantar*, a maioria dos estudantes não vê perspectiva no Assentamento só querem ir pra cidade” possibilitou o desenvolvimento de uma ação prática que se desdobrou em conteúdos curriculares na área de conhecimento das ciências da natureza e da matemática.

Isso transcende a área quando no movimento da realidade os estudantes podem trabalhar bases teóricas da sociologia e da filosofia e também trabalharem artes e linguagem, uma comprovação que a interdisciplinaridade na perspectiva da educação do campo se dá na e pela prática.

Constatamos também no trabalho dos educadores que a realidade social e a luta de classe é o chão que os educadores vivenciam. No período em que esse Movimento de Reorientação Curricular estava sendo realizado, a escola Ernesto

Che Guevara foi acusada de “uso indevido do transporte escolar” por carregar bandeiras do MST no deslocamento dos estudantes para um festival de poesia que aconteceu em Cuiabá. Na ocasião, a Secretária de Educação chegou a ser afastada ainda que a escola estivesse amparada pelo Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso (2008 – 2017), aprovado pela Lei nº10.111, de 06 de junho de 2014, publicado no Diário Oficial de 06.06.14.

Quanto ao princípio do respeito às organizações e aos movimentos sociais e seus saberes, a Educação do Campo pode ocorrer tanto em espaços escolares quanto fora deles. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Realiza-se na organização das comunidades e dos seus territórios [...]. Visando atender ao princípio da formação dos sujeitos, A Educação do Campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças [...]” (MATO GROSSO, 2008).

Percebemos com isso que mesmo com regulamentação da Educação do Campo nos processos jurídicos de institucionalização educacional e os avanços significativos nas construções de teorias e experiências pedagógicas, o processo de criminalização dos Movimentos Sociais é uma realidade em curso.

Somado ao conservadorismo da sociedade brasileira que não aceita e nem reconhece as construções que partem dos sujeitos camponeses, corre-se o risco dessas experiências não serem reconhecidas pela sociedade, nem tampouco pelas universidades brasileiras.

Daí a importância de organizarmos e sistematizarmos todos os processos de transformação e experiência e inovações pedagógicas para que sejam referendadas cientificamente pela Educação do Campo como uma área de conhecimento, com nível e descritor junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, para que as ações voltadas às atividades educativas tenham respaldo científico e tecnológico.

Destacamos ainda que não entrevistamos os estudantes da escola para buscar compreender seus anseios de saída dos assentamentos, porém, é possível compreender que a juventude no século XXI almeje não somente a sobrevivência, mas também cultura, arte, formação intelectual e profissional em outras áreas de conhecimento que não sejam somente a educação. Esse desejo não pode e não

deve ser negado a esses jovens e consideramos que a Universidade Pública pode e deve aprender a fazer em todas as áreas de formação tal qual aconteceu na experiência do Pronera com curso de medicina, jornalismo, direito (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

A experiência da Escola Ernesto Che Guevara aponta a repercussão da formação com base nos mesmos princípios desenvolvidos na formação inicial de educadores do campo: a Alternância, o trabalho como princípio educativo, o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade. Consideramos que o uso da Abordagem Temática Freiriana como metodologia de ensino aprendizagem proporcionou a construção do currículo por área de conhecimento, uma constatação que os princípios da Educação do Campo podem transformar a forma escolar a partir da relação teoria e prática independentemente da abordagem.

O coletivo de educadores em nenhum momento lançou mão de livro didático para reproduzir a seleção de conteúdos excludentes e sem significado para a educação “no” e “do” campo. Ao contrário, a experiência mostrou que a construção do Projeto Pedagógico que busca transformar as escolas partindo do modelo de superação da sociedade capitalista (FREITAS, 1995) é apontada pelos especialistas em Educação do Campo com uma alternativa de trabalho escolar.

O registro da foto 14 foi realizado no último dia de trabalho do Seminário, quando a escola iniciou a reorientação curricular na escola Ernesto Che Guevara, no Município de Tangará da Serra, no Estado de Mato Grosso.

FOTOGRAFIA 16: Coletivo de educadores da escola Ernesto Che-Guevara e da Especialização em CIEMA



Fonte: Pesquisa de Campo, 2015 (Acervo da autora).

Nesse registro estão os professores da Escola Estadual “Ernesto Che Guevara”, da especialização em Educação do Campo, a direção da FUP-Planaltina daquele momento, os professores especialistas no ensino de ciências da natureza e na Abordagem Temática Freiriana que realizaram a assessoria e nós, pesquisadores desse processo. Um coletivo que materializou a formação continuada dos egressos da LEdoC pisando no mesmo chão! O Chão da Escola Pública! O Chão da Escola do Campo!

5.2 Experiência dos egressos no estado de Goiás: da Escola Rural para Escola do Campo – Transformando a forma escolar

♪Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro. ♪

A canção “Construtores do futuro” de autoria de Gilvan Santos embala o sonho de transformação da forma escolar que pauta a vontade e o desejo em torno da construção de conhecimentos pedagógicos capazes de derrubarem os muros da escola capitalista. As escolas erguidas de concreto armado e toneladas de pedras para formar trabalhadores para as fábricas, no século XVIII e XIX, com idade certa, como se tivessem sua data de nascimento o código de fabricação, a escola que foi erguida junto com as esteiras das fábricas fordistas.

As escolas tradicionais foram erguidas com salas quadradas e carteiras enfileiradas, que emprestam a ordem do estado e a obediência militar, os uniformes que padronizaram as crianças, em torno de quantidades e números. Os sinos que delimitam os tempos escolares foram emprestados das campainhas das fábricas para repartir o tempo, a hora, e o conhecimento científico que foi fragmentado, fatiado aos pedaços, tendo arrancado da sua essência sua real função: estar a serviço da humanidade.

Transformar a escola capitalista em uma escola que atenda a formação humana *omnilateral* não é uma tarefa simples. Transformar uma Escola do Rural em

uma Escola do Campo requer formação inicial e continuada de professores, trabalho coletivo, princípios e valores que tem sido escrito por muitas mãos em nosso tempo histórico.

Não é uma tarefa de pessoas “iluminadas” que trancafiadas nos seus espaços universitários quase que particulares podem construir propostas pedagógicas, que possam ser testadas em crianças, ou em laboratórios.

Ao contrário, construir a Escola do Campo demanda empenhar o trabalho docente a existência do Ser Social na realidade das escolas, pois essa escola é forjada pelo “saber” unido ao “conhecimento científico”, que nasce da “relação teoria e prática” e do “trabalho coletivo” e “como princípio educativo”.

Para transformar as escolas tradicionais em escolas que formem pessoas comprometidas com a formação humana não basta preparar crianças para o futuro como requer à educação para a cidadania (TONET, 2012).

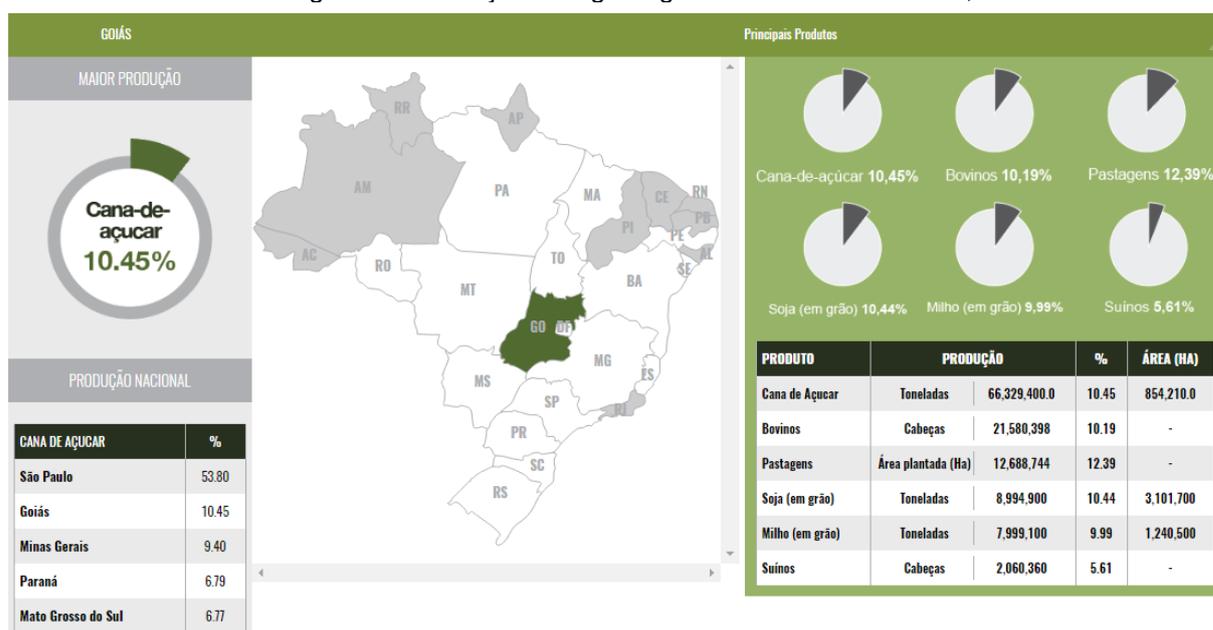
As Escolas do Campo tomam para si a responsabilidade da formação do construtor do futuro que começa no presente com os limites e possibilidades de desenvolver o ser social. Pudemos perceber essa transformação, mesmo que apresente avanços e rupturas na atuação dos egressos da LEdoC - UnB no Estado de Goiás, a partir da Formação Inicial e Continuada dos sujeitos camponeses que acessaram a Universidade Pública.

O Estado de Goiás possuiu uma área de 340.106.492 km² e uma população estimada de 6.695.855 habitantes, distribuídos em 246 municípios, o que corresponderia em torno de 17 pessoas por km²⁸⁴ caso as terras do estado fossem bem distribuídas socialmente. O Estado apresentou em 2016 a maior produção para o agronegócio em cana-de-açúcar. Perde apenas para o Estado de São Paulo, que é o maior produtor do Brasil, acompanhado de bovinos, pastagem, soja, milho e suínos, contribuindo com R\$165 bilhões se afirmando como a 9ª economia do País⁸⁵.

⁸⁴ Informações retirada do IBGE, ver <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?lang=&sigla=go>>

⁸⁵ Informações do jornal o Popular, ver <<http://www.opopular.com.br/editorias/economia/pib-de-goi%C3%A1s-chega-a-r-165-bilh%C3%B5es-e-se-firma-como-a-9%C2%AA-economia-estadual-brasileira-1.1186967>>.

Imagem 10: Produção do Agronegócio no Estado de Goiás, 2017



Fonte: Abag

Como podemos perceber na figura 09, nem mesmo a Associação Brasileira do Agronegócio - Abag revela a quantidade de hectare utilizado para a produção de bovino, pastagem e suíno, o que torna mais difícil calcular a abrangência do agronegócio por área territorial.

Na ação contra hegemônica dessa realidade no Estado de Goiás, os camponeses organizados em Movimentos Sociais resistem à desapropriação de terra e forjam uma das mais fortes contradições percebidas durante a pesquisa, pois a maioria dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo reside nesse estado. São 117 egressos da LEdoC – UnB que estão nas áreas de assentamento e comunidades tradicionais.

Faz-se necessário registrar que mesmo com a forte presença dos estudantes kalungas⁸⁶, uma vez que em algumas turmas da LEdoC, 80% são pessoas provenientes dessas comunidades, e que seus saberes, práticas, resistências tenham sido acompanhados, vivenciados e estudados por nós, não foi possível apresentar nesse momento a prática pedagógica realizadas nas escolas dessas comunidades nesta pesquisa. Destaca-se, porém, que na Linha Educação Ambiental e Educação do Campo, do PPGE, já existem dissertações e teses sobre o trabalho da LEdoC nesses territórios.

⁸⁶ Quilombolas do maior quilombo do Brasil, localizado em Goiás.

Registre-se que embora não tenhamos optado por trazer detalhadamente os resultados alcançados pelos kalungas, acompanhamos o trabalho significativo realizado por Silva Rosa (2016) e Santos Rosa (2016). Isso se deu até mesmo participando de suas bancas de defesas na especialização, nas quais os egressos apresentam com muita propriedade a resistência negra dos remanescentes de pessoas escravizadas (como eles mesmos se identificam no memorial que analisamos).

Assim, selecionamos uma experiência na qual pudemos acompanhar pela pesquisa a realidade na pós-graduação *stricto sensu*, no momento que dividíamos concomitantemente o mesmo espaço de formação de Xavier (2016), na Universidade de Brasília.

5.2.1 A Transformação da Escola Rural em Escola do Campo no Assentamento Vale da Esperança – Formosa – GO

Nos acostumamos com a escola em sua forma atual, e tanto, que não podemos mais conceber a formação humana fora da escola. Esta, quando reconhecida, é sempre definida em contraposição à escola, como educação não escolar, ou seja, de segunda categoria, assistemática ou informal. Ao longo de séculos de capitalismo, a escola aprisionou o conteúdo estudado pelas ciências e autodeclarou-se a única credenciada para transmiti-los à juventude dentro de salas de aula. As classes dominantes necessitavam de uma instituição que monopolizasse e homogeneizasse a formação da juventude, colocando-a em sintonia com a sociedade que a cerca - como consumidores e como força de trabalho, submetida à lógica do capital (Freitas, 2010, p.01)

Essa afirmação em torno da escola capitalista e a forma com que a sociedade aprisionou o conhecimento científico tornando a escola a “única credenciada” para transmissão das ciências através da sala de aula é resultado de um processo histórico que resultou na forma escolar atual.

Dessa forma, compreendemos que Epistemologia da prática está voltada à destreza do professor em resolver questões relativas somente à sala de aula, abordagem pedagógica de cunho formativo através de planos de aprendizagem mais eficazes. Essas técnicas são elaboradas para reprodução da escola tradicional.

Freitas (2010) nos ajuda a compreender, baseado na pedagogia socialista, que a escola capitalista ensina mais do que julgamos. Acreditamos que a questão está em diversas dimensões pedagógicas da sala de aula e esquecemos que a escola educa fortemente nas relações sociais estabelecidas, seja na submissão à gestão hierarquizada ou mesmo em relações individuais autoritárias.

Aprendem-se relações de subordinação no processo de gestão escolar; aprendem-se relações de submissão na sala de aula; aprendem-se valores e atitudes nas variadas vivências oportunizadas pela escola - sem que se tenha que aprender português e matemática. (p.2)

Romper com essas relações e com a forma de reprodução do capitalismo nas ciências humanas é um desafio que se impõe no nosso século, uma vez que a teoria da forma escolar aponta que o caminho de construção desses muros levou séculos para ser erguido.

Vicent, Larihe e Thin (2001) analisam a constituição das escolas francesas (de quem o Brasil emprestou muitos modelos, inclusive o da Alternância da Efas e Ceefas) e mostram como as mesmas se constituíram hegemonicamente através dos modos de conhecimento e exercício de poder.

Essa análise nos apontou que atribuímos historicamente um valor à escola por se apresentar como reprodutora da sociedade e menos pelo poder que exerce e nos deixa incapaz de pensar outros modelos. –As famílias, até mesmo as que têm mais acesso ao conhecimento, as que estão nas classes médias e altas, não pensam em transformar a escola; quando pensam em melhoria demandam “aumento do tempo escolar”, com atividades “extra classe” para os filhos. Ou mesmo, o investimento em escolas de “tempo integral” onde as crianças possam passar mais tempo ocupadas aprendendo “disciplinas” e o “gosto pelo esforço”.

A história e a teoria da forma escolar nos fizeram refletir que

[...] no momento em que a escolarização atingiu sua maior expressão, a escola tornou-se alvo de numerosas críticas porque a predominância da escola acarreta exigências maiores e mais diversificadas em relação à escolarização. (VICENT; LARIHE; THIN, 2001, p. 47).

Esse processo histórico nos coloca em uma dimensão dialética da história da educação, pois, por um lado, exige reflexões profundas sobre as políticas de acesso,

universalização da escolarização e, por outro, exige a crítica à reprodução que a sua forma e a seu modelo impõe e ao mesmo tempo exclui.

Tomamos a dimensão da ruptura com a forma escolar como caminho e analisamos as tentativas realizadas no processo de formação da LEdoC para tanto, que inspirada pelas contribuições históricas da pedagogia socialista iniciou esse processo partindo da formação dos professores para atuar na escola do campo.

Uma das experiências mais pesquisadas na Linha Educação Ambiental e Educação do Campo na Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Brasília foi a experiência realizada pela repercussão da Formação da LEdoC junto à Escola Estadual Vale da Esperança, localizada no Assentamento Vale da Esperança, no município de Formosa-GO.

Machado (2014), Lima (2015) e Xavier (2016) apontam as transformações, rupturas e retrocessos na repercussão da transformação da forma escolar no contexto da Educação do Campo, ocorrido nesse território, imerso em intensas disputas. As três pesquisas afirmam transformações significativas na escola para contribuição da Matriz da Educação do Campo, porém a necessidade da formação de professores é um elemento que impede a total efetivação dessas ações.

Xavier (2016), egresso da LEdoC, nos mostrou que “é possível transformar a forma escolar, saindo de escola rural para uma escola do campo, mas para que isso possa acontecer, necessita de uma aproximação com a comunidade e com os movimentos sociais do campo” (2016, p.111). Esse processo de transformação foi realizado tomando como base a formação inicial dos professores e a participação efetiva do curso através da Matriz Formativa e Organização do Trabalho Pedagógico apreendido a partir da formação realizada pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

O Curso optou em seu projeto curricular em formar educadores do campo tomando como referência os Complexos de Estudo (PISTRAK, 2009), que são

[...] uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho socialmente útil no complexo) (FREITAS, 2010, p.09).

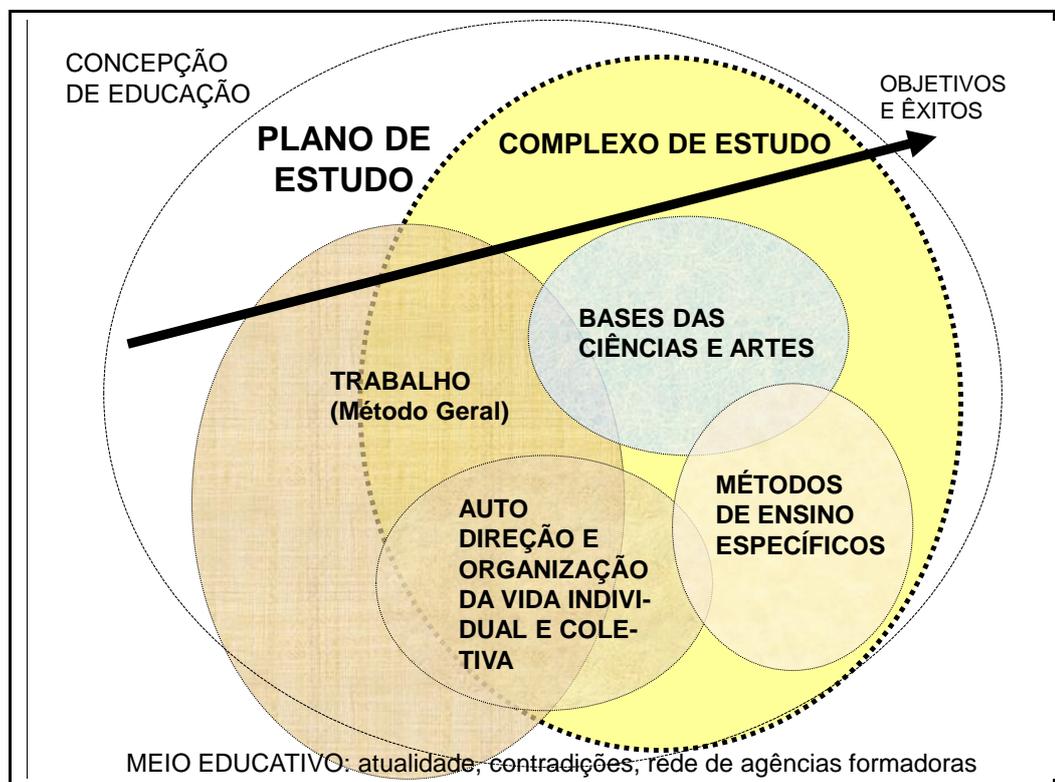
Não é um método e sim a própria vida, que tem no trabalho, a mediação entre a teoria e a prática. Dessa forma, a interdisciplinaridade acontece pelas múltiplas determinações da realidade, ao contrário do que é realizado na Epistemologia da Prática, pelas disciplinas, com total abstração da realidade, da materialidade da vida.

O curso de LEdoC – UnB iniciou suas atividades inspirado no modelo construído junto ao Iterra e adaptou depois à realidade da Universidade de Brasília.

Barbosa (2012) defendeu a tese de que o referido curso pode atuar de modo contra hegemônico para formar os intelectuais da classe trabalhadora do campo ao estabelecer estratégias analisadas como “resistências”, quando se mantém no paradigma dominante, ou como “rupturas”, quando orientadas pelos princípios e Matrizes da Educação do Campo, os quais tencionam o paradigma dominante, criam fissuras, contribuindo para a transição paradigmática.

O esquema abaixo representa a proposta pela qual foi desenvolvida a formação dos estudantes da LEdoC com base no estudo dos Complexos. A partir desse esquema é possível compreender a formação inicial realizada no curso, pois é impossível separar a Matriz de Formação do mesmo.

Esquema 02: Base de formação da LEdoC - UnB



Fonte: Freitas, 2010

Freitas (2010) defende que os professores do campo devem ser formados dentro de uma realidade específica na qual o trabalho exerce centralidade, mas não podem desvincularem-se das outras dimensões da vida. Assim, propõe para o Planejamento dos Complexos, com base no caminho já trilhado por Shulgin (Shulgin, 1924), Pistrak (Pistrak, 2009), Caldart (Caldart, 2004) e Camini (Camini, 2009), cinco categorias:

- Bases das ciências e das artes;
- Auto direção e organização da vida individual e coletiva;
- Meio educativo em geral, a vida;
- O trabalho específico; métodos específicos de ensino.

Uma das propostas para iniciar o estudo da realidade são os inventários, que segundo Barbosa (2012) a LEdoC colocou em prática, seguindo os caminhos orientados por Freitas (2010) na formação dos educadores. O próprio propositor esteve por diversas vezes na LEdoC da UnB para desenvolver esse processo de elaboração dos Complexos com os estudantes, exatamente nas turmas da qual Xavier (2016) é egresso:

1º passo: Inventário da Realidade: Levantamento da realidade da escola e da comunidade:

Imagem 11: Experiência do Estudo dos Complexos na LEdoC período 2008 a 2011

Fase 1 – Levantamento

1.1 – Sobre a escola

- Escola
- Série ou ano escolhido para realização do estágio
- Breve descrição das características dos alunos

1.2 – Definição da concepção de educação e matriz formativa que orienta a prática pedagógica.

1.3 – Sobre a comunidade

- Inventário das formas de trabalho socialmente úteis (autosserviço, oficinas, trabalho produtivo ou socialmente útil)
- Inventário das formas de organização e gestão existentes na escola e fora da escola
- Inventário do meio educativo em geral (fontes educativas naturais, históricas, sociais e culturais, incluindo outras agências educativas)
- Inventário das lutas sociais

1.4 – Sobre os conteúdos escolares

- Conteúdos trabalhados/ensinados na escola na série escolhida e área de conhecimento

Fonte: Barbosa (2012, p.229) Pesquisa documental, 2015

Os inventários cumpriam o objetivo de identificar as “agências educativas do meio”. Essa ação é uma prática que deve ser realizada em cada escola a partir da realidade geral da qual a mesma faz parte, atendendo a abrangência de forma e conteúdo que vai desde a gestão até os componentes curriculares para cada série e nível. Tal proposição requer construção de cada item a ser trabalhado no currículo e na sala de aula, pautando sempre a pesquisa como princípio para desenvolver o trabalho educativo.

A etapa seguinte consiste na análise dos inventários, cruzando os dados coletados com a forma de trabalho desenvolvida na comunidade e com os objetivos formativos propostos para ação pedagógica. Na LEdoC esse trabalho foi tomado como atividade de estágio e prática educativa, ponto que convergia o trabalho do Tempo Comunidade dos educandos.

2º passo: Análise dos Inventários

Imagem 12: Experiência do Estudo dos Complexos na LEdoC período 2008 a 2011

Fase 2 – Análise

Definidos os conteúdos (aspectos teóricos) a serem trabalhados no estágio e tendo em mãos o inventário, é feita a análise pelo cruzamento dos aspectos teóricos e dos objetivos formativos com as formas de trabalho, as formas de organização e de luta e com as fontes educativas, em cinco passos:

1. Considerando o inventário, verificar se há **formas de trabalho** que podem ser usadas como base para a aprendizagem dos aspectos teóricos relativos aos conhecimentos/conteúdos escolares, considerando a idade dos alunos. Pode acontecer de não ser possível ligar um determinado conteúdo a uma forma específica de trabalho disponível. Em seguida Indicar para cada objetivo formativo (valores e atitudes), a ligação com as formas de trabalho, quando possível.

Atividade – Cruzamento do inventário de formas de trabalho com os aspectos teóricos

Aspectos teóricos das ciências da natureza	Formas de trabalho e seus aspectos (ligações com os aspectos teóricos).	Aspectos teóricos das ciências da sociedade
Utilizada para os que vão trabalhar com os conteúdos de Ciências da Natureza e Matemática	Descrição do trabalho que vai ser ligado ao aspecto teórico	Utilizada para os que vão trabalhar com os conteúdos de Linguagens

Atividade – Cruzamento do inventário de formas de trabalho com os objetivos formativos

Objetivos formativos previstos nas ciências da natureza	Formas de trabalho e seus aspectos (ligações com os objetivos formativos).	Objetivos formativos previstos nas ciências da sociedade
Utilizada para os que vão trabalhar com os conteúdos de Ciências da Natureza e Matemática	Descrição do trabalho que vai ser ligado ao objetivo formativo	Utilizada para os que vão trabalhar com os conteúdos de Linguagens

Fonte: Barbosa (2012, p.230) Pesquisa documental, 2015.

As duas áreas de conhecimento (Ciências da Natureza e Linguagens) foram trabalhadas de forma articulada: o que se pretendia analisar e retirar delas eram elementos teóricos que pudessem articular com as formas de organização e lutas sociais de cada comunidade.

Imagem 12: (Cont.) Experiência do Estudo dos Complexos na LEdoC período 2008 a 2011

2. Considerando o inventário, verificar como os aspectos teóricos podem se beneficiar da ligação com as **formas de organização e lutas sociais** existentes dentro e fora da escola, considerando a idade dos alunos. Em seguida, verificar que relações podem ser estabelecidas para exercitar os objetivos formativos (valores e atitudes, auto-organização, construção do coletivo, sujeito produtor da história, etc.).

Atividade – Cruzamento do inventário de formas de organização e lutas sociais com os aspectos teóricos

Aspectos teóricos das ciências da natureza	Formas de organização e lutas sociais (ligações com os aspectos teóricos).	Aspectos teóricos das ciências da sociedade
Utilizada para os que vão trabalhar com os conteúdos de Ciências da Natureza e Matemática	Descrição das formas de organização e lutas sociais que vão ser ligadas ao aspecto teórico	Utilizada para os que vão trabalhar com os conteúdos de Linguagens

Atividade – Cruzamento do inventário de formas de organização e lutas sociais com os objetivos formativos

Objetivos formativos previstos nas ciências da natureza	Formas de organização e lutas sociais (ligações com os objetivos formativos).	Objetivos formativos previstos nas ciências da sociedade
Utilizada para os que vão trabalhar com os conteúdos de Ciências da Natureza e Matemática	Descrição das formas de organização e lutas existentes que vão ser ligadas ao objetivo formativo	Utilizada para os que vão trabalhar com os conteúdos de Linguagens

3. Considerando o inventário, indicar sua relação das fontes educativas do meio (culturais, sociais, naturais, incluindo outras agências educativas) com os aspectos teóricos.

232

Atividade – Cruzamento do inventário de fontes educativas (culturais, naturais, sociais incluindo outras agências educativas da comunidade) e os aspectos teóricos.

Aspectos teóricos das ciências da natureza	Fontes educativas ligações com os aspectos teóricos).	Aspectos teóricos das ciências da sociedade
Utilizada para os que vão trabalhar com os conteúdos de Ciências da Natureza e Matemática	Descrição das fontes educativas que vão ser ligadas ao aspecto teórico	Utilizada para os que vão trabalhar com os conteúdos de Linguagens

Fonte: Barbosa (2012, p.231-232) Pesquisa documental, 2015.

A articulação entre a realidade é sistematizada para traçar relações que permitem identificar os Complexos de Estudo e organizar os objetivos formativos das

ciências ou das áreas das humanidades que permitam articulação da teoria e prática e que atendam interesses das comunidades.

O 3º passo do trabalho da organização da síntese com objetivo de identificar os Complexos de Estudo é a síntese.

3º Passo: Síntese

Imagem 13: Experiência do Estudo dos Complexos na LEdoC período 2008 a 2011

Fase 3 – Síntese

Síntese das conexões dos inventários com os aspectos teóricos e objetivos formativos que permite a identificação do complexo de estudo.

Aspectos teóricos das ciências da natureza ou Aspectos teóricos das ciências da sociedade (segundo o tema do grupo)	Para cada aspecto teórico listado na primeira coluna, juntar aqui todas as ligações com os inventários feitas nos quadros anteriores.	Fazer uma breve descrição de como pretender desenvolver o processo de ensino (pode ser uma única descrição para todos os aspectos teóricos ou pode ser uma descrição para cada aspecto teórico).
Objetivos formativos das ciências da natureza ou das ciências da sociedade (segundo o tema do grupo)	Para cada objetivo formativo listado na primeira coluna, juntar aqui todas as ligações com os inventários indicadas pelos quadros anteriores.	Fazer uma breve descrição de como pretender desenvolver o processo de ensino (pode ser uma única descrição para todos os aspectos teóricos ou pode ser uma descrição para cada aspecto teórico).

Fonte: Barbosa (2012, p.232) Pesquisa documental, 2015.

Com base nesses levantamentos e análises e em todo o processo de formação, o coletivo de professores da LEdoC foi sistematizando instrumentos que organizam a alternância e as inserções dos estudantes nas escolas e nas comunidades.

Esses instrumentos, que são utilizados tanto no Tempo Universidade (aqui descrito como TE – Tempo Escola, como no Tempo Comunidade – TC) são os seguintes:

Imagem 14: Experiência do Estudo dos Complexos na LEdoC período 2008 a 2011

4.4 Instrumentos

No percurso da caminhada, o movimento de construção da alternância da LEdoC colocou o desafio de elaboração de seus próprios instrumentos que sistematizamos no quadro abaixo:

Instrumento	TE/TC	Função
Orientações para o TC	TC	Documento entregue ao final do TE definindo as atividades de estudo e de IOE e IOC para cada TC
Relatório de TC	TC	Elaborado pelo estudante, individualmente, sistematizando suas ações de IOE e IOC durante o cada Tempo Comunidade.
História de Vida e Memória	TC	Elaborado pelo estudante, individualmente, no primeiro dia da primeira etapa, com o objetivo fazer uma volta ao passado de forma que sejam resgatados pessoas, processos e situações da experiência vivida como sujeito do campo e como sujeito-aprendiz.

Instrumento	TE/TC	Função
Visitas às comunidades	TC	Presença dos docentes nas comunidades para acompanhamento das atividades e orientação aos estudantes.
Seminário de TC-TE	TE	Socializar conhecimentos sobre os territórios e sobre as ações de IOE e IOC. Realizado no primeiro e últimos dias da etapa.
Seminários de TC	TE	Reflexão sobre os conflitos nos territórios. Realizado no decorrer da TE, semanalmente.
Diagnóstico da comunidade e da escola	TC	Sistematizar e informações e aprofundar a compreensão sobre os territórios e escolas de inserção
Diário de Campo	TC	Registro do processo de pesquisa e de ação na comunidade e na escola de inserção
Texto coletivo	TC	Relato e análise das atividades de inserção social articulado aos estudos realizados.
Seminário de preparação do TC	TE	Definição pelos estudantes das táticas de intervenção para IOE e IOC específicas de cada território. Socialização da proposta de TC da coordenação.
Seminários de área	TC	Desenvolvimento de atividades das áreas de formação (Linguagens e Ciências) nas comunidades.
Seminário de avaliação da etapa	TE	Avaliação coletiva da etapa finalizada e planejamento da próxima etapa.

Fonte: Barbosa (2012, p.246-247) Pesquisa documental, 2015.

Percebe-se que a concepção epistemológica da práxis educativa tem um movimento que parte da realidade – análise. É sistematizado – síntese e volta para realidade novamente, com objetivo de transformá-la – práxis . Esse movimento

dialético corresponde ao próprio movimento da realidade/atualidade dos assentamentos nos municípios de atuação dos educandos.

Um exemplo é o que daremos a seguir, realizado no município de Formosa, no Assentamento Vale da Esperança, onde há avanço do agronegócio, mas também resistência por parte dos egressos da LEdoC - UnB. A escola trabalha com essa realidade, refletindo sobre essas contradições, sendo que uma das inovações que encontramos nessa direção é a disciplina de ciências agrárias, que foi inserida no currículo da escola a partir da ação dos ledoquianos lá presentes.

Esse trabalho está pautado pelo estudo da atualidade/realidade, e o desenvolvimento do campo brasileiro é uma característica da realidade local, mas também da realidade de vários assentamentos no Brasil. Para Pistrak (2009), a escola deve entender como tarefa o estudo da atualidade e os estudantes devem compreendê-la.

A pesquisa de Xavier (2016), primeiro egresso da LEdoC-UnB a concluir o mestrado e ser aprovado no doutorado, analisou as “Matrizes formativas na construção da escola do campo” e afirma que

Com a atuação dos egressos, e dos estagiários da LEdoC no Colégio Estadual Vale da Esperança, a escola passa por outra grande transformação. Deixa de pensar uma educação que reproduz o currículo, a metodologia e a organização pedagógica de uma escola urbana, e buscam a tentativa de superar esse modelo de educação, voltando, então, toda Organização do Trabalho Pedagógico para os princípios da Educação do Campo.

A escola assume outra postura diante da educação que se quer, a comunidade passa então a integrar a escola tendo como espaço formativo não só a escola, mas sim a luta da comunidade. Pensar na Educação do Campo para Freitas (2011) que defende a concepção de Educação do Campo e seus espaços formativos, que a educação não está somente na escola, mas está relacionado ao meio natural e social.

Partindo desse pressuposto, que os agentes educativos da escola passam a entender e colocar em prática uma educação voltada aos interesses da comunidade. Uma escola que discute problemas sociais, que tem em seus pilares o trabalho coletivo, que traz para discussão e para as práticas escolares o Trabalho como Princípio Educativo e liga os conteúdos escolares com a vivência dos sujeitos ali inseridos. Podemos destacar a fala de Beija-flor-tesoura.

Uma questão que não consigo esquecer, que participei como professor e que os alunos até hoje comentam, foi a questão ambiental. Esse trabalho que fizemos onde a gente levou os alunos para visitar vários locais, um dos locais era uma lavoura que tem próximo do assentamento, que a gente fala lavoura dos gaúchos, e outro foi na fazenda Maria Ângela que não desmata, então levamos os alunos para ensinar na prática e não só teórico. (Beija-flor-tesoura⁸⁷).

Para Beija-flor-tesoura, as práticas educativas não estão somente na sala de aula, ela está na lavoura, nas matas. A escola discute as questões ambientais, levando os estudantes numa monocultura de soja próxima ao assentamento para entender questões do agronegócio e como essa produção afeta a vida dos assentados, por exemplo. (XAVIER, 2016, p. 84).

A pesquisa de Xavier (2016) analisou a transformação realizada na Escola Vale da Esperança, no período de 2006 a 2014. Consideramos que essa análise somente é possível em virtude desse egresso permanecer inserido na sua comunidade e continuar estudando, ou seja, a relação teoria e prática também é um princípio da formação de educadores.

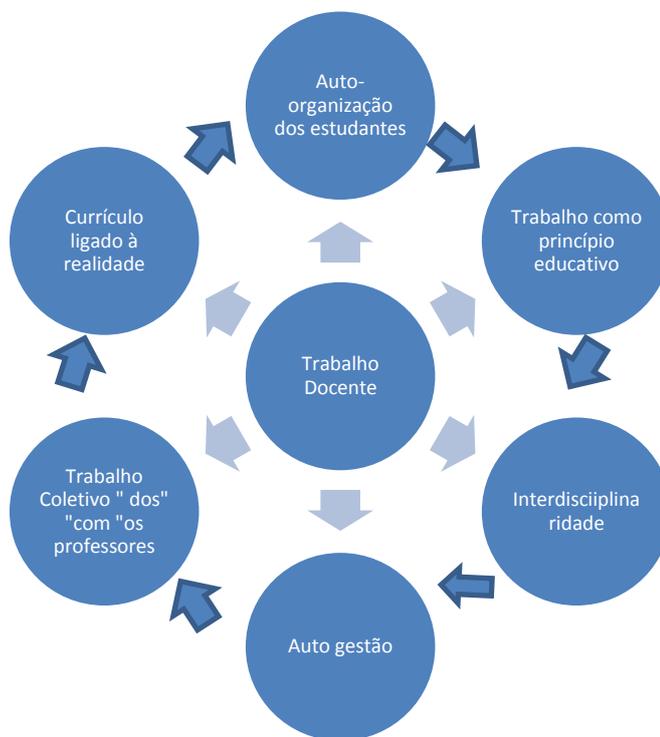
A afirmação do entrevistado “Beija-flor-tesoura” com relação às atividades práticas desenvolvidas na análise de um território que produz para o Agronegócio e suas repercussões na vida da comunidade, como algo que ficou marcado para os estudantes, revela que o estudo do meio e a formação descrita por Barbosa (2012) alcançaram objetivos que marcam a prática e o trabalho docente na escola e na comunidade.

No esquema 03 apontamos a seguir a relação do trabalho docente com as Matrizes Formativa e Organização do Trabalho Pedagógico desenvolvido pelo coletivo de educadores da Escola Estadual Vale da Esperança, a partir da repercussão da Formação da LEdoC-UnB.

O esquema a seguir é a representação do que apresentaram Barbosa (2012) e Xavier (2016) em relação à formação e ao trabalho docente desenvolvido na perspectiva da transformação da forma escolar.

⁸⁷ A citação é retirada da dissertação de Xavier (2016) que identificou os entrevistados como nomes de aves do cerrado.

Esquema 03: Organização Pedagógica da Escola do Campo



Fonte: Elaboração da Autora, Pesquisa documental, 2016.

Essa matriz pedagógica tem como base a Epistemologia da Práxis, pois cada um dos princípios pedagógicos está baseado nas teorias socialmente referenciadas. E os conjuntos dessas teorias, historicamente acumuladas pela área das ciências sociais e naturais, permitem que o “movimento” da realidade pautada pelo trabalho, na sua concepção inicial, aquele que o ser humano emprega sua força para produzir sua existência, transforma as Escolas Rurais em Escolas do Campo.

O trabalho docente nessa perspectiva é, portanto, a mediação entre o *meio educativo* (FREITAS, 2010), ou seja, o território e a realidade dos educandos e a sistematização de saberes e conhecimentos científicos que possam dar sustentação para compreender e transformar a realidade e a vida dos camponeses e alcançar os objetivos e o êxito na superação da fragmentação do conhecimento.

Tanto o coletivo de educadores da LEdoC - UnB, como também o coletivo da escola do Assentamento desenvolveram os Complexos de Estudo, partindo da sua compreensão e possibilidades em torno da teoria e apontando que avanços, transformações, e rupturas são percebidas.

A Escola Estadual Vale da Esperança passou por profundas transformações desde sua criação. Nos registros fotográficos abaixo é possível visualizar um pouco desse cenário.

FOTOGRAFIA 17: Escola do Assentamento Vale da Esperança



Fonte: Colégio Estadual Vale da Esperança, 1997 (Acervo da Escola)



Fonte: Colégio Estadual Vale da Esperança, ano 2015 (Foto: Márcio Cedida por Xavier, 2017)

Obviamente, as alterações na estrutura física da escola, sobretudo na área externa, da “Mandala” e do “viveiro”, apontam que o “Trabalho” cultivado no Colégio Estadual Vale da Esperança, naquele momento, pautava-se nos princípios da Educação do Campo.

Constatamos que a transformação da forma escolar realizada pelos egressos da LEdoC - UnB são entrelaçadas de certezas e afirmações em torno da formação inicial e continuada dos educadores. Porém, dada a instabilidade do corpo docente na escola em função da ausência dos concursos públicos e da inserção e da precarização da educação pública, a partir de contratos temporários, percebe-se

grandes lutas e dificuldades dos egressos para manutenção e permanência das conquistas obtidas.

O discurso e prática social dos egressos da LEdoC partem da mesma singularidade. Xavier (2016) apontou, com sua pesquisa de mestrado, que

[...] é possível transformar a forma escolar, saindo de escola rural para uma escola do campo. Mostrou que, para que isso possa acontecer, necessita de uma aproximação com a comunidade e com os movimentos sociais do campo, precisa ainda de uma formação docente com ênfase em Educação do Campo, seja na graduação ou formação continuada de professores. Não se pode pensar na escola do campo, sem o campo, sem sua cultura, sem sua produção e sem pessoas engajada nesse movimento.

Conclui-se que a luta pela educação no Assentamento Vale da Esperança, teve em sua materialidade, em certos momentos um avanço e em outros um retrocesso. É nessa dialética que a história foi se formando, mostrando assim, para a comunidade e para esses sujeitos que é possível continuar lutando por uma escola que seja para atender as necessidades e os interesses do camponês. (XAVIER, 2016, p.111).

Quando questionamos o egresso, pesquisador, ex-diretor da escola que realizou sua formação inicial e continuada na LEdoC – UnB, sobre a viabilidade da transformação e como se deu o processo dessa transformação, ele respondeu:

Então, algum tempo atrás, lá no Vale da Esperança. A gente conseguiu ter autonomia junto com o coletivo de educadores. A gente conseguiu mudar o currículo da escola. A gente colocou o pé no barranco mesmo. A gente não aceitou o “caderno educacional”. (XAVIER, 2016, informação verbal).

O Caderno educacional é a proposta da Secretária de Educação do estado de Goiás para as Escolas do Campo, que na maioria das vezes é descontextualizado e segue padrões de exigência voltados para avaliação em larga escala pautado na padronização curricular. Lamosa (2014) mostrou, a partir dos estudos nas escolas do campo em Ribeirão Preto - SP, como o Agronegócio tem elaborado “cartilhas” que apontam e “ajudam” a influenciar o discurso e a prática desse modelo de produção.

Formar os professores da escola do campo para resistência tem um viés ideológico que busca não somente se contrapor ao modelo hegemônico educacional vigente no Brasil mas, sobretudo, refazer com base na práxis, no trabalho dos

camponeses a trilha para que a ciência seja realmente um caminho para a construção de tecnologias sociais que visem à melhoria de vida das pessoas.

Xavier (2016) resume sua pesquisa mostrando que

[...] a compreensão dos dois modelos de desenvolvimento agrário em disputa no campo brasileiro. Assim, podemos compreender a Educação do Campo e seus espaços de lutas e conquistas, a escola é um dos espaços de lutas e assim precisa ter uma escola articulada com a vida do camponês. Para pensar na Educação do Campo é preciso lutar por políticas públicas e superar os velhos paradigmas. **A Licenciatura em Educação do Campo é uma política pública construída e consolidada pelo movimento da Educação do Campo, que pensa na formação de educadores e educadoras na perspectiva emancipadora.** No percurso da organização dos conteúdos coletados, podemos destacar as seguintes categorias: o trabalho como princípio educativo, auto-organização dos estudantes, trabalho coletivo, interdisciplinaridade e uma escola do campo ligada com a vida dos estudantes. O resultado da pesquisa nos leva a compreender que as matrizes formativas da Educação do Campo se fazem necessárias na escola do campo. Uma escola que deve ser pensada pelos trabalhadores do campo com os trabalhadores do campo. Podemos destacar ainda que no período pesquisado, no período que a comunidade estava inserida de alguma forma na escola, a proposta da Educação do Campo era cultivada, e o coletivo (comunidade e escola) trabalhava em prol da Educação voltada para o povo camponês. (Xavier, 2016, p.7, grifos nossos).

A afirmação que o pesquisador apresenta em relação à consolidação da política pública da Educação do Campo na perspectiva emancipadora nos levou a questioná-lo sobre como o mesmo vê o professor nesse processo, indagação a qual ele respondeu:

Como uma ferramenta para isso, a educação não está somente na escola, né? Todas as relações se formam o tempo todo com a relação familiar e o professor é uma parte dessa relação. A docência é uma parte. Não é o todo. Não é o fim. Eu vejo a docência como uma profissão belíssima que tem o seu papel fundamental na sociedade. E que precisa fazer seu papel. (XAVIER, 2016).

A compreensão do egresso da LEdoC em torno da docência nos aponta que um dos caminhos para transformação da forma escolar defendido pelo Movimento por Uma Educação do Campo deve sim iniciar a partir do acesso dos camponeses às universidades e de sua formação em vários aspectos do desenvolvimento humano.

A formação docente na perspectiva emancipadora não é apenas uma opção contra hegemônica, senão a necessária formação para transformação social reconhecida até o momento pelos camponeses que se colocaram em “Marcha” pela ocupação dos latifúndios de terra e do saber.

5.3 A experiência dos egressos no Distrito Federal: programa Projovem Saberes da Terra – Distrito Federal

Os egressos do Curso de Licenciatura (XAVIER; SANTOS) no período que desenvolviam seus estudos na pós-graduação em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UnB (uma formação continuada que não possui política de permanência para os camponeses) com exceção da bolsa Capes ou CNPq de incentivo aos estudos) necessitavam trabalhar para poder garantir sua permanência na universidade.

O apoio não é suficiente, portanto, para a sobrevivência e dedicação aos estudos nesse nível de escolarização para os camponeses, sobretudo com o elevado custo de vida de Brasília. E com a necessidade de dedicação exclusiva na universidade longe dos seus territórios (Xavier – Formosa- Goiás e Santos – Unaí – Minas) se colocaram no processo de seleção para atuar no Projeto Projovem Saberes da Terra, ofertado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF.

Essa participação forçou a mudança de tema do objeto de estudo de Santos (2013), que quando iniciamos a pesquisa tinha objetivo de apontar as repercussões de sua militância no processo histórico da implantação da Escola do Campo em Unaí – MG, uma vez que nesse território a egressa exerce suas atividades de liderança comunitária.

Então, como eu falei anteriormente. Eu nunca me desvinculei da comunidade. Tive que me afastar um pouco da escola. Mas a partir do momento que a gente se organizou para disputar a escola. Para brigar pela escola. Nós começamos a nos reunir. Principalmente as mulheres, às mães. Tem alguns pais, mas principalmente as mães. Dessa articulação com as mães. Nós tivemos umas três ou quatro reuniões em que a gente discutiu o que era a escola. Nada assim em

forma de conceito. Mas de quem é a escola? Nós não queremos que feche a escola. É a escola dos nossos filhos. Nós reunimos algumas vezes. No intuito de se organizar para cuidar e brigar pelos direitos que a comunidade tinha. Porque nós tínhamos uma associação e associação tinha um olhar sobre a legalidade do assentamento, questão de legalização das parcelas. E não tinha esse olhar para a educação, saúde, produção, geração de renda. Esse olhar mais social. E esse grupo que começou a se organizar para brigar pela escola, hoje é um grupo que tornou um grupo de mulheres, que está se constituindo, que chama **“Mulheres camponesas plantando o futuro”** (SANTOS, 2016)

Santos (2016) está na nossa pesquisa e sua reflexão sobre seu próprio processo de formação como pesquisadora na pós-graduação nos proporcionou vivências ímpares de convivência em relação à camponesa-mãe-militante que desempenha todos os papéis na complexidade do meio em que está inserida.

Não podemos negar a grandiosidade de estar diante de uma egressa trabalhadora rural que protagoniza a derrubada de cercas e que perdeu a filha nesse processo. Conhecer e perceber suas angústias entre as escolhas acadêmicas e a militância em seu território de origem (Noroeste mineiro) e sua resiliência diante das dificuldades impostas pela realidade material da vida, com todas as dificuldades de quem se desafia a estudar em Brasília e tem seus elementos de sobrevivência básica no campo, foi importante.

Essa convivência na pesquisa nos permitiu perceber que, para além de muitos reconhecimentos pessoais afetivos e emocionais os estudantes do campo, mesmo na pós-graduação, na qual o acesso não é diferenciado, concorrem por meio dos mesmos processos de seleção, que exigem até mesmo a proficiência em língua estrangeira. Há uma força diferenciada. Esses egressos nos ensinam com a vida.

Santos (2016) está vinculada ao seu território de origem, porém não deixou de realizar práticas profissionais que viessem contribuir com sua formação e a análise da formação de professores, com método voltado para a realidade dos educandos. Ao contrário, a escolha fez com que a egressa fosse a primeira a fazer a formação na graduação, especialização e mestrado analisando a política de formação de educadores para o campo, uma contribuição ímpar para a materialização dessa política pública.

[O] projeto que estou atuando que é o PROJOVEM Campo que tem ligação direta com as comunidades, então, é um trabalho que a gente desenvolve e que não desvincula em momento algum da vida dos estudantes. (SANTOS, 2016).

Questionada sobre essa atuação em relação à formação da LEdoC-UnB, a egressa analisou que

O desafio maior é organizativo. Principalmente da juventude. Porque a gente se depara com a juventude no campo. Em alguns casos com jovens que tiveram que sair do campo e que tem anseio de voltar. E os que ficaram no campo não conseguiram se escolarizar. Não conseguiram ter acesso ao estudo, em nenhuma geração de renda. Então, esse é um grande gargalo.

A gente que acompanha essa juventude que está dentro da minha comunidade como também no Projovem Campo, tem que se organizar para gerar renda no local onde eles moram. E a produção agroecológica a gente consegue um trabalho muito bom. A gente tem essa convicção que a produção deve ser de fato limpa. Não só para o nicho do mercado. Mas também para o consumo da família. E para vender produto e o excedente de qualidade. (SANTOS, 2016, informação verbal).

Sua atuação tanto dentro da comunidade, como em Programas que visem à educação de jovens para o campo apresenta os mesmos problemas que sua comunidade local. Há uma constatação de que a educação, seja por programas de políticas públicas focalizadas, como é o caso do Projovem, seja pela política pública permanente para educação do campo, como na formação realizada pela LEdoC – UnB, deve ter o objetivo central de olhar para o território dos educandos como local de sobrevivência.

A transformação da forma escolar não tem como objetivo final somente a escola, considerando que o trabalho desenvolvido é uma mediação. A transformação da Escola Rural para a Escola do Campo não é um processo simples, que pode acontecer em qualquer comunidade, somente porque existe egresso da LEdoC.

Eu me agarrei muito não somente a isso, mas à garantia da política pública, do direito à educação, do direito a ter o transporte. Nós conseguimos através dessas instituições, uma vez, parar a estrada principal que dá acesso ao município que dá acesso a outras comunidades e exigir que a prefeitura viesse concertar as nossas estradas. Que estavam impedindo dos nossos estudantes indo pra escola e estava demorando até duas horas o ônibus escolar. Então,

nós ficamos 02(dois) dias na estrada exigindo mesmo. A gente conversou com a assessoria da prefeitura e a gente só desocupou a estrada depois que eles trouxeram as máquinas. E o grupo que ocupou a estrada exigindo esse concerto da estrada, se articulou em vários pontos do assentamento e enquanto não estava tudo pronto não liberaram as máquinas, então, foi uma melhoria. **Mas a gente não consegue avançar muito para a estrutura da escola porque é muito fechada.** A gente já pediu várias audiências, já fizemos pautas, já fizemos documentos, então são 04(quatro) comunidades que estão envolvidas. **Uma discussão com os professores que aderiram, mas que se limitam também a gestão que é muito autoritária e que vive aos mandos da prefeitura e que é um baita desafio a gente conseguir. Mas que a comunidade não desiste, e procuramos de outras formas, nos legitimar com esse grupo de mulheres, pra poder fazer uma intervenção maior, e eu acredito que é isso também.** (SANTOS, 2016, informação verbal).

Quando eles não fazem parte da escola como professores e são militantes e intelectuais orgânicos dentro da comunidade, os muros e as cercas são ainda mais difíceis de serem derrubadas; a forma escolar atual é uma das maiores paredes que existe entre as comunidades e a função social da escola.

Santos (2016), na enorme insistência em continuar sua formação como professora, ocupa parte da parcela de uma outra egressa da LEdoC no assentamento Pequeno Wiliam para continuar seus estudos na pós-graduação e contribuir com o Projovem.

Reconhecendo sua relação ancestral com o território e repetindo sua relação com a capital federal, rompendo o paradigma da submissão, considera-se que a mesma agora é capaz de analisar/contar a história e até criar elementos que subsidiem a história do Brasil, elegendo Planaltina, como mãe do Distrito Federal.

Com a construção de Brasília Planaltina sofre uma alteração na sua paisagem com a criação de loteamentos para implantação de moradias para os trabalhadores que vieram construir Brasília. Minha mãe conta que veio em 1966 aos treze anos da cidade de Paracatu MG com os meus avós, na esperança de melhorias de vida na nova capital. Trabalhou junto com minha avó na cantina de construção de um dos prédios da esplanada. Meu avô e meus tios eram serventes na obra. Neste período eles vieram morar na vila Buritis em Planaltina. Contam que eram milhares de famílias na mesma condição: saíam do interior do Brasil e vieram tentar a vida na capital. Logo voltaram para traz morar novamente no campo. Planaltina tem uma extensa área rural, a maior do DF. Devido a sua história de desde o período colonial, Planaltina preserva uma característica de cidade do interior com manifestações culturais e festas religiosas. A área rural tem a produção de hortaliças, frutas,

leite e derivados e granjas. É o berço de duas das mais importantes bacias hidrográficas do Brasil as bacias do Rio Tocantins e do Rio Paraná. As águas emendadas como é conhecida o caminho das águas que nascem na reserva de mesmo nome onde ocorre a dispersão das águas para estes rios. (SANTOS, 2017, p.32)

O resultado dessa experiência pode ser encontrado em sua produção intelectual (SANTOS, 2013, 2017). A Experiência foi realizada na escola *no campo* do Núcleo Rural Pipiripau II – CEF Pipiripau II e o ProJovem Campo Saberes da Terra.

No início do programa éramos um coletivo de oito educadores e um coordenador que também foram aprovados no mesmo processo seletivo, sendo quatro egressos da Licenciatura em Educação do Campo três da UNB e uma da UFMG, um educador com experiência em EJA, dois egressos da Pedagogia da Terra e outros dois egressos do curso de Agroecologia do Instituto Federal de Brasília – IFB Campus Planaltina. Contamos também com uma educadora voluntária desde o início do programa. (SANTOS, 2017, p.32)

Esse coletivo que reúne egressos do Pronera, do Procampo e profissionais ligados à agroecologia permite debates profundos em torno da implantação dos princípios da educação do campo e da utilização dos complexos de estudo pautando a organicidade aprendida pelos egressos na LEdoC.

Em meados de agosto de 2015 iniciamos um processo de formação que antecedeu o início das aulas e que permearia todo o programa. Dentro dos princípios da educação do campo a nossa proposta era de construir uma Proposta Metodológica PROMET, assim como tínhamos na LEdoC. (SANTOS, 2017, p.107)

No entanto, ao realizarem a formação perceberam uma situação limite para implantação de uma formação com base no que haviam aprendido na LEdoC, o que não foi motivo para desistência.

O tempo era e é o nosso maior limitante. Havia também a preocupação com as especificidades dos educandos. Os educandos vinham das mais variadas origens e com processos de ensino e aprendizagem distintos. Alguns estavam no 8º ano e outros não haviam sido alfabetizados. Ao chegar à escola nos deparamos com outra realidade, não havia espaço para implementar o que havíamos previsto no PROMET. A escola não era nossa. Tínhamos acesso as salas de aula para as turmas e uma para a sala de acolhimento das crianças da ciranda e ao pátio da escola, as outras estruturas como

biblioteca, sala de computação, e cozinha eram limitados. Então não haveria como implementar as equipes de trabalho. As promessas do programa como: material didático, janta, sala de acolhimento e bolsas não foram cumpridas pelo governo, começamos a nos deparar com desistências.

Ao nos deparar com estes impasses nos recorremos ao coletivo de educadores do ProJovem Campo para pensar alternativas. Tínhamos a convicção de que a condução do programa devia ser feito dentro do que vimos na LEdoC. O trabalho como princípio educativo, os setores de trabalho, seminários de TC e TE. Não conseguimos implementar o que havia sido previsto enquanto PROMET, apenas parte do que pensamos foi implementada, não desistimos, procuramos espaços e momentos em que isso se materializou (SANTOS, 2017, p.107).

Essa constatação se deu na Roda de Conversa realizada pela pesquisadora. Na ocasião, participamos escutando, analisando e percebendo os riscos e as potencialidades da atuação dos egressos da LEdoC no referido programa, mesmo estando ciente de que o Programa é uma política pública focalizada e não oferece condições reais de se trabalhar com os princípios da Educação do Campo.

A coordenadora do programa responsável que representou a Secretaria de Educação do Distrito Federal é a mesma professora pesquisadora que acompanhou o processo de formação desses educandos na graduação. Barbosa (2012), ao descrever o processo e se colocar no caminho, esteve à frente do trabalho, questionando muitas vezes a razão pela qual os egressos da LEdoC não conseguiram materializar essa formação junto ao Projovem.

Ainda que a avaliação do coletivo tenha sido percebida como positiva pelos avanços que conseguiram realizar, sobretudo com as práticas pedagógicas dos estudantes da LEdoC da área das Ciências da Natureza e da Matemática (SANTOS, 2013), compreendendo, inclusive, o conceito e aplicando a formação pro área de conhecimento, repercutiram positivamente para a formação docente da egressa.

Eu acho assim que dentro da nossa formação a gente que nunca não tem um curso que te forma por completo. Mas te dá caminhos pra você continuar se formando. A minha formação maior está acontecendo na prática, além de, eu tive sorte, não é sorte assim, mas eu tive a satisfação muito grande de estar atuando em um projeto que tem educadores do campo e ele é conduzido dentro dos princípios da Educação do Campo e que tem alternância, tem tempo comunidade; são jovens do campo e isso me favoreceu bastante. (SANTOS, 2016, informação verbal).

A fala da egressa e pesquisadora nos aponta como a relação teoria e prática é o fundamento para o trabalho interdisciplinar e para a formação dos professores na educação do campo. A relação teoria e prática da LEdoC tem se dado em várias dimensões. Para além do que já foi apontado, os profissionais em avaliação se colocaram como aprendizes, porém as limitações da estrutura do estado e de apoio aos projetos dessa formação são alvos de críticas.

FOTOGRAFIA 18: Roda de Conversa Projovem Campo Saberes da Terra



Fonte: Bittencourt Brito, pesquisa de campo, 2016 (Acervo da autora)

A formação realizada pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo é interligada aos processos formativos na Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDDF. Ela tem apontado desafios hercúleos, considerando que as escolas do campo no DF e Entorno estão em uma dimensão territorial distante do plano piloto e a equipe é reduzida a 02 (duas) educadoras efetivas do quadro da referida Secretaria. Constata-se com isso que o desafio da LEdoC no Distrito Federal e Entorno ainda está somente no começo.

Consideramos essa experiência ímpar uma vez que nela aconteceu o encontro na prática pedagógica dos egressos da LEdoC com a autora Barbosa (2012), que havia analisado a formação inicial desses egressos, e podemos constatar que o processo de formação inicial não é suficiente para realizar as transformações necessárias em torno da transformação da forma escolar pois não depende somente da formação dos professores. Porém, esse é o passo inicial dessa transformação sem a qual seria impossível iniciar qualquer processo nessa direção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há entrada já aberta para a ciência e só aqueles que não temem a fadiga de galgar suas escarpas abruptas é que têm a chance de chegar a seus cimos luminosos.

(Karl Marx, Prefácio da Edição Francesa de *O Capital*)

Retomamos as questões de análises filosófica-políticas-econômicas adotada por Marx (1991) por acreditarmos que as “escarpas abruptas” são espaços extremamente altos e de risco; são pontos em que se pode olhar para trás e enxergar a grandeza do firmamento, e olhar para frente e enxergar a dimensão do infinito. Chegar a eles acende-nos à utopia, o desejo e a vontade de não olharmos sozinhos, mas compartilhar dessa experiência e, sobretudo, do caminho trilhado.

Recorreremos aos excertos de Marx relacionando à ciência, pois acreditamos que tal como continua existindo um esforço na elaboração teórica para análise do capitalismo, existe também um rigor necessário adotado pelo coletivo de pesquisadores, professores, educadores e estudantes que vem desdobrando a teoria marxiana. Escalar a montanha é missão para quem “não teme a fadiga”.

Consideramos que essa caminhada é densa porque topamos o desafio de caminhar com um coletivo desejoso de desbravar a ciência, mesmo que a todos os momentos lhe seja negada essa possibilidade. Porém, esse é o desejo, ao contrário, não procuraria escolas e universidades, afinal, existem muitas “entradas” para a montanha. Temos a total clareza de que não há um único caminho.

Nossa escolha pela área da educação se deu em 1995 quando cursamos o magistério, não por falta de opção, pois o curso foi realizado concomitante a outro curso profissionalizante, mas porque naquele momento buscávamos requisitos para trabalhar e alfabetizar “meninos de rua”, movidos por um sonho de juventude para contribuir “com um mundo melhor”. Esse sonho nos levou para a educação com o desejo e a inquietação permanente de insatisfação, pois não encontrávamos durante uns 20 (vinte) anos possibilidade real de transformação social.

A opção pela educação e pelas políticas públicas como objeto de pesquisa e como formação de pesquisadora nos colocou diante da necessidade de muitas variáveis e possibilidades de escalada da montanha. Algumas por opção nossas, outras por “casos fortuitos”, como adentrar nos estudos e pesquisa da Educação do Campo, que nos possibilitou uma nova visão de educação e nos possibilitou enxergar a transformação social.

Nesse momento, não mais como sonho de juventude, mas como a materialidade e o esforço coletivo de educadores brasileiros, o coletivo de educadores e educandos que vem descrevendo a experiência da Educação do Campo nos apresenta inovações educacionais pedagógicas, com forte inspiração nas proposições das Pedagogias Socialistas e no ideário brasileiro da Educação Popular (uma das suas fontes de inspiração). É um coletivo ávido em construir um novo percurso que nos revela a grandeza e certeza desse desafio.

A Educação do Campo apresenta mudanças e inovações curriculares, sem importar modelos internacionais, como historicamente vinha acontecendo no Brasil. Muitas gerações de pesquisadores acreditaram que as experiências desenvolvidas em outros países cabiam em nossa realidade. A Educação do Campo nos apresentou, na pós-graduação cursada no Brasil, que a matriz para essa inovação não está pautada em referenciais Europeias ou Norte - Americanas.

A história da educação brasileira nos revela que esse caminho, de emprestar as teorias curriculares internacionais, foi muito bem percorrido pelos nossos antecessores, a quem devemos a honestidade intelectual e, sobretudo, a tradução das obras para a língua portuguesa. Porém, até o momento não representou bases reais para a construção de um novo paradigma de educação no e do Brasil.

Vale-nos registrar que a Educação do Campo, com base em toda a produção acadêmica e intelectual dos últimos 20 (vinte) anos e inspirada no desejo de uma sociedade emancipada, vem desenvolvendo uma experiência educacional ímpar, única. Ela é construída pelas mãos de homens e mulheres desejosos de “liberdade” de todas as ordens (intelectual, financeira, sexual, etc.) e, sobretudo, de vida e de sobrevivência, em seus territórios.

Nossa opção epistemológica pautou-se pela investigação inspirada no que a “ciências humanas e sociais” denominam de “Nova filosofia da ciência”. É um caminho aberto para quem buscou fundamentar sua compreensão a partir da

resolução de problemas, do fenômeno real, apontando a uma unidade metodológica chamada de “**Paradigma**”, definido por Thomas Kuhn (1922-1996) quando apresentou esse conceito como um novo “padrão” de racionalidade a ser desenvolvido e resolvido dentro de uma comunidade científica.

Kuhn (1996) nos possibilitou enxergar que a construção teórica desenvolvida pela Educação do Campo no Brasil se apresenta como um **novo Paradigma na Educação Brasileira**, desenvolvida e pautada a partir do debate da questão agrária e que toma a “Educação” como raiz profunda no âmbito da teoria do conhecimento científico.

Compreender-nos como sujeitos políticos que tem o potencial de interferir e transformar a sua própria realidade e que essa transformação parte do movimento da realidade na qual estamos inseridos, e buscarmos somar esforços nesse movimento histórico que é o Movimento da Educação do Campo é um compromisso social.

Consideramos que a realidade brasileira no âmbito das conquistas de direitos sociais, políticos e humanos tem nos incomodado profundamente; utilizamos aqui a expressão incomodar, pois ela justifica a necessidade que sentimos de “mudanças” de transformação, quando nos colocamos em movimento. Emprestamos o conceito descrito por Chauí (2002) expressa através da tradução da expressão *Kínesis*,

“movimento; ação de mover ou mover-se; agitação da alma; movimento da dança; movimento da alma. O verbo Kíneo significa mover, agitar, resolver, pôr em movimento, deslocar, mudar de lugar, perturbar, empurrar, excitar, estimular, mudar, modificar, alterar. A palavra movimento, em grego, indica toda modalidade de alteração ou de mudança: mudança de qualidade, de quantidade, de lugar, de tempo, de ânimo; é o devir como nascimento, desenvolvimento de perecimento de um ser e todas as mudanças sofridas por ele ou causadas por ele. A locomoção é um tipo de Kínesis, mas não é todo movimento. Envelhecer, rejuvenescer, amarelecer, diminuir, aumentar, alegrar-se, entristecer-se etc, são Kínesis (movimento)”. (CHAUÍ, 2002, p. 503).

Esse *movimento* toma para nós o significado que empregamos quando nos referimos ao que denominamos “Transformar (ação) pedagógica” e a necessidade humana, a partir da tomada de consciência do coletivo que na LEdoC - UnB, baseada nas condições materiais própria existência humana e dela na universidade, na sociedade, nos possibilitou colocar-nos em constante “movimento”.

Nessa trajetória de investigação e na convivência intensa ao coletivo, bem como no conjunto das relações sócias, construímos a história que foi descrita nos capítulos desta tese. Porém, essa história não traduz o conjunto das relações sociais que experimentamos no percurso. (MARX, 1995).

Não buscamos compreender esse “movimento” por seu viés econômico, o qual acreditamos ser um fundamento legal e legítimo para a sobrevivência e continuidade da política pública para a educação do campo no Brasil. Assim o fizemos pois consideramos que esse é um desafio para as pesquisas em torno do Financiamento da Educação Superior no Brasil podem fazer. Porém, os fundamentos históricos que apresentamos na introdução desse trabalho, ratificam essa posição através dos 517 (quinhentos e dezessete) anos de ocupação do território brasileiro e das políticas públicas que desde o período colonial não atendem e não alcançam aos interesses da população.

Apesar de considerar o viés econômico e financeiro fundamental, esse não constituiu a base da análise que pretendíamos alcançar. Buscamos, no entanto, compreender o “movimento da realidade” pela concepção materialista da história - a produção e reprodução da vida.

Nem Marx, nem eu afirmamos, uma vez sequer, algo mais do que isso. Se alguém o modifica, afirmando que o fator econômico é o único fato determinante, converte aquela tese numa frase vazia, abstrata e absurda. A situação econômica é a base, mas os diferentes fatores da superestrutura que se levanta sobre ela. As formas políticas da luta de classes e seus resultados. As constituições que, uma vez vencida uma batalha, a classe triunfante redige as formas jurídicas, e inclusive os reflexos de todas essas lutas reais no cérebro dos que nelas participam. As teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as ideias religiosas e o desenvolvimento ulterior que as leva a converter-se num sistema de dogmas; também exercem sua influência sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam sua forma, como fator predominante. (ENGELS, 1980, p. 21-22).

Tomando como referência a reflexão de Engels (1890) voltamos a afirmar que não fecharemos nossas análises a partir somente do viés econômico. A nosso ver, o Brasil atravessa hoje uma realidade em que a economia é o alvo. Porém, as transformações jurídicas e os discursos de poder prevalecem e se sobrepõe diante da necessidade real da nação, única e exclusivamente para atender aos interesses de uma classe apenas.

As teorias políticas, jurídicas, filosóficas, ideias religiosas nas quais hegemonicamente a sociedade brasileira está assentada na atualidade, firma a hegemonia do Capital Financeiro e sustentam a base da “Nova Pedagogia da Hegemonia” (NEVES, 2005).

Neves (2005) nos apresenta um novo padrão de sociabilidade “domesticada” que se busca reproduzir, através de uma escola difusora de uma “cidadania” esvaziada de sentido crítico, que forma homens e mulheres para fortalecer e reproduzir o modelo capitalista.

A lógica hegemônica de educação, denominada, no âmbito da política de formação de professores no Brasil, como “Epistemologia da Prática”, e todo seu aparato de apoio e reprodução foi implantada a partir das políticas neoliberais, com a redefinição do aparelho estatal nos anos 90 do século passado, mais precisamente demarcada pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Esse governo foi responsável por consolidar no Brasil um modelo de universidade “neoprofissional, heterônoma e competitiva” (SGUISSARDI, 2004, p.33).

Vimos que essa opção vem provocando a privatização da Educação Brasileira em todos os níveis educacionais, mais que isso busca a extinção da educação pública que em nosso país, tem sua maior expressão no século XX.

As empresas de “capital aberto” vêm ocupando o cenário da educação brasileira em vários níveis e modalidades de ensino, provocando a “mercantilização” e enraizando o pensamento e o modo de “ser” necessário para atender as demandas do modelo capitalista. No entanto, a resistência de parcela da sociedade civil que não concorda com esse cenário educacional tem consciência de que a “Educação é uma mediação para reprodução social” (TONET, 2012, p.38). Por esse motivo, na lógica do capital, a educação cumpre o papel de construir uma forma de sociabilidade, na qual o indivíduo vale enquanto força de trabalho e não enquanto ser humano integral (Idem, p.16).

Tomados pela profunda inquietação de colocar-se em “Movimento” pautando a “Educação para emancipação” (TONET, 2012, p.19) e todo o arcabouço prático, teórico e epistemológico que vem constituindo a Educação do Campo no Brasil e que aponta no desenvolvimento de uma educação construída a partir da formação *omnilateral* (FRIGOTO, 2012), tenta-se atender os anseios da classe trabalhadora e

se voltar para a formação integral, capaz de desenvolver o ser humano em todas as suas dimensões.

Apoiando-nos nessa concepção filosófica e na busca de analisar o “movimento” da realidade a partir das múltiplas determinações apontadas pelos homens e mulheres, que no Brasil vem construindo e materializando uma nova forma de realizar a Formação de Professores para o Campo, buscamos compreender e analisar: a contribuição dos Egressos, baseado nos princípios pedagógicos desenvolvidos no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, e sua contribuição para a Política Pública de Formação de Educadores, no sentido de compreender também a formação de professores com base na perspectiva crítico emancipadora. E Para alcançarmos esse objetivo geral analisamos e concluímos que:

- A Educação do Campo representa-se com um novo paradigma no cenário educacional brasileiro, o qual é pautado pelo debate da questão agrária, em contraposição à Educação Rural, e ao modelo da reprodução capitalista para o Brasil. Esse paradigma vem se construindo por várias mãos e se firmando em um novo “corpus” com profundos fundamentos práticos e teóricos para ser objeto de estudo e pesquisa no pensamento pedagógico ocidental a partir da realidade brasileira.
- O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, no contexto da regulamentação do Procampo como Política de formação de Professores vem apresentando “Elementos de transformar(ação) pedagógica” que tem repercutido na formação, organização e gestão da Educação Superior brasileira.
- Os processos de produção de conhecimento desencadeados pelos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, analisados a partir do discurso e de suas práticas pedagógicas, apresentam elementos que contribuem para afirmar a formação de professores do campo, no contexto da Epistemologia da Práxis.

Alcançado esses objetivos com a investigação realizada e com bases no ideário da Educação do Campo, constituído pelos camponeses e sistematizado pelos intelectuais orgânicos da sociedade brasileira comprometidos com esse paradigma educacional, consideramos que:

A Educação do Campo, como novo paradigma educacional, tem potencial teórico e prático a partir de toda a produção do conhecimento já gerado para sustentar uma subárea nas ciências sociais brasileira.

A quantidade de teses, dissertações, livros, artigos constituídos a partir da experiência da educação nas áreas de reforma agrária iniciado com os cursos do Pronex constitui, atualmente, bases para sustentar uma Política Pública Permanente de Formação de Professores. Os 42 (quarenta e dois) cursos, em atividade, nas universidades brasileiras, que apostam em uma nova forma de sociabilidade, organização universitária e escolar, necessitam de uma matriz diferenciada.

Fernandes e Molina (2017) reafirmam que esse processo é fruto do entendimento de que “as relações entre: a Questão Agrária, a Educação do Campo e o Desenvolvimento Territorial, a Agroecologia e a Soberania Alimentar” (no prelo) no Brasil e na América Latina têm como traço comum a centralidade dada ao que ocorre nas relações de produção no campo e aos diferentes sentidos dos processos formativos propostos pelas políticas públicas em andamento.

É fundamental ressaltar que as referidas políticas públicas não se fecham apenas da questão educacional; elas estão interligadas aos cursos das Ciências Agrárias que ao longo dos últimos 20 (vinte) anos vêm formando profissionais no Brasil e que estão contribuindo com a consolidação desse paradigma.

Partimos da constatação de que a Educação do Campo apresenta-se como um novo paradigma no cenário educacional brasileiro, pautando-se pelo debate da questão agrária, em contraposição à Educação Rural e ao modelo da reprodução capitalista para o Brasil.

Baseamo-nos ainda nos fundamentos epistemológicos teóricos e metodológicos que partem da opção que fizemos pela lógica dialética, a qual, para Lefebvre (1991), corresponde “efetivamente **à lógica das diferenças, à lógica das oposições**, exigidas e esperadas pelos desenvolvimentos subsequentes do pensamento científico (grifos nossos)” (p.15).

Nesse contexto, a lei da **unidade dos contrários** que compõe a dialética representa, talvez como nenhuma outra lei, **a contradição** e que essa por sua vez nas “proposições que ‘expressam’ a contradição **não constituem uma incoerência**

lógica” (grifos nossos) (p. 19), mas a visão de que os processos históricos se dão na materialidade do mundo, na realidade política objetiva que se constrói a cada dia.

Consideramos que no caminho percorrido com a presente pesquisa nossa investigação pautou-se pela construção histórica e material da vida que encontra nas práticas educativas e no diálogo (FREIRE, 2015) a possibilidade de construção e transformação da história, nesse caso pautando-nos pelos estudos e pesquisas desenvolvidas no coletivo de pesquisadores da Rede Universitas/Br e no Observatório da Educação Superior do Campo.

Consideramos, ainda, que esta tese representa uma forma de resistência no nosso momento histórico, no qual o capitalismo toma uma forma global que requer o sacrifício e a extinção de seres humanos, agregando em sua raiz uma grande cadeia produtora. Essa cadeia se manifesta de várias formas econômicas e uma delas extermina e desapropria os camponeses e os sujeitos que vivem no campo: o modelo do agronegócio. Esse, através da produção de matérias primas em larga escala, ocupa dimensões extraordinárias de terras.

Vimos que a Agroecologia é umas das formas de resistência que os egressos do Curso de Licenciatura têm adotado. Não somente no discurso, mas em sua prática social e na ação docente, apresentam ações que valorizam essa prática camponesa em defesa da vida e de uma produção de alimentos e da vida social e cultural das suas comunidades.

Assim, há uma necessidade real em formar profissionais que possam atuar nesses territórios em busca de desenvolvimento de outro projeto de sociedade, que se contraponha a esse modelo. E, sobretudo, algo que forme as pessoas de maneira que possam intervir na sociedade e auxiliar na constituição de um projeto que as torne pessoas compromissadas com sua sobrevivência.

Ademais, é preciso que tenham na escola um local no qual a função social deva ser contribuir para formar crianças, jovens e adultos camponeses como lutadores e construtores do futuro (PISTRAK, 2010). Assim, a formação de educadores deve ser comprometida com o projeto em questão, que contribua para elevação dos níveis de consciência (MOLINA, 2003). Esse tem sido um dos principais fatores que impulsionou essa formação.

Nossas afirmações em torno dessa formação não se devem somente ao percurso que desenvolvemos nos últimos quatro anos dessa pesquisa. Deve-se à

construção e ao acúmulo histórico apontado por vários protagonistas dessa história referendados neste trabalho acadêmico e muitos outros que não estão aqui, mas que estão construindo a Educação do Campo nessa direção.

No âmbito da Política de Formação de Professores no Brasil e pautando-nos pelo processo histórico que o Movimento da Educação do Campo vem protagonizando, e com base na investigação realizada, no curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade de Brasília nos permitimos afirmar o que se segue.

A formação de professores para campo realizada a partir da práxis educativa dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, nos primeiros 10 (dez) anos de sua implantação ofertou uma licenciatura multidisciplinar, que apresenta em suas dimensões pedagógicas e de infraestrutura uma nova forma de Organização do Trabalho Pedagógico pautada pela perspectiva crítica emancipadora.

Com fortes elementos de transformação e transgressões na Educação Superior Brasileira e pautado pela Alternância, pela formação por Área de Conhecimento, pelo trabalho coletivo e pela relação Teoria e Prática, essa nova forma de organização está baseada nos princípios pedagógicos da Educação do Campo, que isolados não constituem a materialidade esperada para a formação de professores na Educação do Campo. Articulados, porém, eles incorporam o trabalho docente na perspectiva da Epistemologia da Práxis. São eles:

- Auto-organização dos estudantes;
- Trabalho como princípio educativo;
- Pesquisa como princípio formativo
- Interdisciplinaridade;
- Mística
- Autogestão;
- Trabalho Coletivo " dos" e "com" os professores e "entre" os educandos;
- Currículo ligado à realidade; e
- Relação teoria e prática como princípio de formação.

Esses princípios, articulados, vêm contribuindo para o processo de transformação da forma escolar "da escola pública, em duas relevantes dimensões da superação da lógica da escola capitalista: *o modo de produção de conhecimento*

e as *relações sociais* estabelecidas no âmbito da educação brasileira”. (FREITAS, 2006).

As práticas analisadas a partir dessa formação representam uma engrenagem fundamental para contribuir com a construção de uma nova sociabilidade. Temos encontrado essas transformações em algumas experiências que pesquisamos, apontadas aqui nessa pesquisa e vigentes em algumas Escolas do Campo no Brasil (MOLINA; BITTENCOURT, 2014).

Ratificamos, assim, a partir do que foi apontado nos capítulos anteriores que a Formação de Educadores para o campo realizada a partir da experiência da LEdoC-UnB contribuiu para um nova sociabilidade.

Cabe-nos afirmar, portanto, que a Educação Superior do Campo, tomando como referência nossos estudos e pesquisas, afirma-se no cenário educacional brasileiro como mais uma temática ao pensamento pedagógico, pois contribui:

a) **Na ratificação da Educação do Campo como novo paradigma Educacional.** Consideramos a necessidade urgente da criação de um banco de dados que deverá somar-se ao já existente na Rede Universitas/Br para respaldar a criação de uma nova área do conhecimento da educação brasileira, inclusive com criação de uma especialidade a ser somada nas áreas de conhecimento da Capes;

b) **No processo de expansão da Educação Superior Brasileira socialmente referenciada.** Isso deve se dar a partir da regulamentação dos 42 (quarenta e dois) cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, com novas vagas para docentes, discentes e técnicos administrativos que coletivamente vem resistindo ao desmonte do estado de direito no Brasil.

É preciso considerar que a universidade está organizada por normas estabelecidas por lei, estatutos, regulamentos, mas também mobilizada por seus membros, tanto internamente como para salários, critérios de progressão, aperfeiçoamento, como pela expressão de ideias, posicionamentos, engajamentos em lutas sociais e na pesquisa e ensino-crítico e comprometidos com a mudança da ordem estabelecida. Sua dinâmica envolve lutas corporativas, sindicais, ideológicas que articulam campo de luta, com envolvimento em disputa por cargos, por posições ideológicas, por recurso, bem como envolve lutas por transformações sociais. (FALEIROS, 2015, p.11).

A Universidade de Brasília, a partir das relações estabelecidas e investigadas na formação de professores em uma perspectiva contra hegemônica, tem contribuído e reunido um coletivo de professores que vem alterando as relações sociais na Educação Superior, outrora tomada pela lógica da individualidade e competitividade herdadas das bases capitalistas. O “trabalho coletivo” vem construindo o trabalho docente integrado que vise à superação da fragmentação do conhecimento também na Educação Superior.

Considerando que o “trabalho coletivo como força motriz na Educação do Campo”—(FERREIRA, 2013) é mediação tal qual a dialética é para a história, para transformação das Escolas Rurais em Escolas do Campo e para superação e fragmentação do conhecimento nos dois níveis que pudemos visualizar sua materialização: A Educação Básica e a Educação Superior. Dessa forma, o trabalho coletivo é um princípio da Educação do Campo.

c) **Na relação Universidade e Movimentos Sociais.** Com base nessas transformações das relações sociais e pautando-nos pelos relatos de que a maioria dos estudantes tem relação direta com Movimento Social/Sindical, vimos no decorrer deste estudo que

Essa interação implica estar junto com atores protagonistas das mudanças e estar em campo com eles. Forma-se uma aliança entre intelectuais reconhecidos por seu papel acadêmico e os atores políticos e intelectuais da prática cotidiana, que articulam permanente reflexão e ação, como bem salienta Gramsci, ao dizer que somos intelectuais, mas nem todos temos a função de intelectuais. (FALEIROS, 2015, p.13).

Dessa forma, o fortalecimento dessa relação deve-se ao protagonismo interno e externo das pessoas envolvidas. O Brasil vive um momento histórico no qual o “golpe” representa também a hegemonia da política, incertezas e fortes reações conservadoras que tendem a extinguir tudo que caminha na direção contrária às formas de consenso massificadas pelo discurso do poder, impresso na sociedade como verdades absolutas.

No entanto, as crises devem representar um momento de profunda ruptura e superação. A Universidade de Brasília nos 50 (cinquenta) anos de sua história tem sido o berço de muitos Movimentos e Políticas Públicas em luta dos direitos das pessoas; muito

Importante para a função precípua universidade, que é produzir conhecimento, mas que conhecimento é esse? Aquele que permite o melhoramento das práticas sociais quando a sociedade se defronta com problemas ou limitações impostos pela realidade (RÊSES, 2015. p.20).

Os Movimentos Sociais tem encontrado na Universidade de Brasília ou vice-versa, a UnB nos Movimentos Sociais, uma relação recíproca e de força que tem atuado e não vem negado esforço em contribuir e perpetuar a utopia transformadora (SOUZA JUNIOR, 2015).

d) Na nova política de Formação de Professores que protagonizada pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UnB vêm se constituído como mais um passo na história da educação brasileira atual. A política pública está direcionando uma nova forma de pensar a escola que não seja pelo modelo da fábrica, considerando que os estudantes não são caixinhas com data de fabricação, senão seres humanos em processo de formação humana e profissional, e pauta-se pela práxis para atingir seus objetivos.

Essa formação se opõe, portanto, à visão de que o estudante está na escola para ser “preparado para o futuro”, pautando-se no “preparado para o exercício da cidadania”. Urge um tratamento e um diferencial na formação dos estudantes brasileiros, que em sua maioria, como se não bastassem, se converteram em somente um número. Eles vêm sendo também carimbados⁸⁸, literalmente, não somente pela data de sua fabricação (ano de nascimento), para ter acesso à escola na idade certa, mas também pelo o que utilizam e consomem (transporte e merenda escolar).

Sabemos que a construção de uma nova forma de sociabilidade não poderá ser realizada somente pela formação de professores, uma vez que a sociedade requer conhecimentos e profissionais formados em várias áreas de conhecimento: saúde, educação, infraestrutura, tecnologias, socialmente referenciadas. Mas se iniciada pela política pública de formação de professores poderemos dialogar com mais facilidade e ousadia com as outras áreas.

⁸⁸ Atitude tomada pelo governo do Estado de São Paulo que representa o modelo da “Pedagogia da Hegemonia” no Brasil, notícia amplamente vinculada na mídia nacional e disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/08/1911319-escola-municipal-marca-aluno-para-nao-repetir-merenda.shtml>.

Com base nessas conclusões defendemos a tese de que:

A Educação do Campo apresenta um projeto de formação de professores emancipador construindo um novo paradigma educacional, pautado na Epistemologia da Práxis, portanto, carregado de mudanças e contradições.

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.

Essas são algumas das constatações que conseguimos realizar com a presente pesquisa, a qual nos permitiu eleger outras reflexões, não descritas aqui, mas que deixaremos para a continuidade dos estudos. Diante dessa política pública, em movimento, que nos provoca em ações práticas e teóricas, surge uma nova visão diante da formação de educadores e de organização da forma escolar

A história da Educação Brasileira que vem sendo descrita pelos sujeitos coletivos que ocuparam as escolas e as universidades públicas, pautando a ciência como possibilidade de transformação social, aponta um novo caminho a partir do Procampo. Essa é uma política pública que abriu “600 vagas de concurso público de docentes da Educação Superior e 126 vagas de técnicos como suporte a esse processo” (MOLINA, 2017, no prelo) e 5 mil vagas para estudantes que vêm do campo e nele desejam permanecer.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são uma realidade em movimento e estão inseridos em uma nova política pública do Estado brasileiro, que, a nosso ver, têm alterado o modo de oferta da Educação Superior nas universidades e instituições públicas. Com esses cursos, garante-se acesso das populações do campo à formação de professores sob uma proposta denominada por seus protagonistas como uma formação contra hegemônica na Educação Superior Brasileira.

A formação de professores e de educandos que realmente transformem a forma escolar é possível e está materializada no Brasil em algumas Escolas do Campo nas quais os egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo estão atuando, no entanto, continuamos a afirmar: “Não precisamos de pedaço de pão, precisamos de pão verdadeiro” (Bertold Brecht).

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, P. 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.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: Histórico e Projeto Político Pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do Campo: Desafio para formação de educadores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____. Educação do Campo no Ensino Superior: repercussão para o desenvolvimento do campo brasileiro. In: BATISTA, M. S. X. (Org.) **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: Pesquisa e Práticas Educativas**. Paraíba: Editora Universitária da UFPB, 2011p.(125-156).
- ALCANTARA, J. L. F. FONTES, R. M. O.. A formação da propriedade e a concentração de terras no Brasil. **Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada**, v. 4, n. 7, jul/dez. 2009.
- ARAUJO, A. C. **Discurso que constroem a Organicidade na Licenciatura em Educação do Campo**. 2014. 95p. Monografia Especialização. - Departamento de Teoria Literária, UnB, Guararema – São Paulo, 2014.
- ARROYO, M. G. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v.3, n.1, p. 28-49, jan/jun, 2003.
- _____. **Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?** Universidade Popular, 2009. Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- _____; CALDART, R.; MOLINA, M. (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BARBOSA, A. I. C.. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar**. 2012. 351 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2012.
- BRANDÃO, C. R.. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 51-81.
- BRAVO, R. S. **Técnica de Investigação Social: Teoria e ejercicios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Brasília, 1997 (atualizada). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 mai. 2017.

_____. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, DOU de 5.11.2010, Seção I, Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, ou Lei da Reforma Universitária. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Seção 1 - 29/11/1968, Página 10369 Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. Ministério da Agricultura. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/>>. Acesso em 03 mar. 2017.

_____. Comissão nacional da verdade – relatório – volume i – dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.cnv.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_1_pagina_83_a_274.pdf> .Acesso em: 16 jun.2017.

BRECHT, B. **Canção sobre o Remendo e o Casaco**. Disponível em: <<http://mepr.org.br/cultura-popular/poesias/96-coletanea-de-poemas-de-bertolt-brecht.html>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

BRESSER-PEREIRA, L. C. e GRAU, N. C. O público não estatal. In: _____. (Orgs.). **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p.15-48. Disponível em: <<http://bresserpereira.org.br/papers/1998/84PublicoNaoEstataRefEst.p.pg.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

BRITO, M. M. B. **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. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, 2013.

BRUNO, R. Movimento Sou Agro: marketing, *habitus* e estratégias de poder do agronegócio. In: 36º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. Gt 16 - Grupos Dirigentes e Estrutura de Poder. **Anais...** Fortaleza/CE, 2012, s/n.

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, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

_____. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice (Org.). **Educação do campo**: campo-políticas públicas-educação. Brasília, DF: Incra, 2008. p. 67-86 (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 07).

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf> >

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M.C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010, p. 103-126.

_____. Desafios à transformação da forma escolar. In: CALDART, R. S.; FETZNER, A.; FREITAS, L. C. ; RODRIGUES, R. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, v.1, p. 248, 2010.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.95-122.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, R. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

_____. Apresentação. In: CALDART, R. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 3-19.

_____. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Mimeo. 2015.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. Trabalho como Princípio Educativo. In Caldart, R. et al. (Orgs.). Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 750-757.

DELIZOICOV, D. **Ensino de Ciências: Fundamentos e métodos**. Demétrio Delizoicov, José André Angotti, Marta Maria Pernambuco; colaboração Antônio Fernando Gouvêa da Silva. 4ª Ed – São Paulo:Cortez, 2011 – (Coleção Docência em Formação/coordenação: Antônio Joaquim Severino, Silva Garrido Pimenta).

DUARTE, N. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar a Formação Do Professor (Por Que Donald Schön Não Entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago., 2003. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 20 mar. 2017.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. Trabalho como Princípio Educativo. In Caldart, R. et al. (Orgs.). Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 750-757.

COUTINHO, C. N. **Gramsci um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

CURADO SILVA, K. A. A Formação de Professore na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.17, n.32, p. 13-31, jan./-abr., 2011.

CURADO SILVA, K. A.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Formação de Professores na perspectiva crítica: Resistência e Utopia**. Brasília: Editora UnB, 2014.

CORDEIRO DA SILVA, KÁTIA. A.; C.P. Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: Perspectiva crítica emancipadora. In: **Os desafios de ciências no século XXI e a formação de professores para a Educação Básica**. DUARTE, M. et al. (Orgs.). Curitiba – PR, Anápolis- GO: UEG, 2016.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FALEIROS, V. P. **PREFÁCIO**. In: RÊSES, E. S. et al. (Orgs). Universidade e Movimentos Sociais, EDVCERE, Belo Horizonte – MG: Traço Fino, 2015.

FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
_____. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
FERREIRA, M. J. L. **Docência na Escola do Campo e Formação de Educadores: Qual o lugar do trabalho coletivo?** 2015. 235p. Tese de Doutorado. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. São Paulo: Papirus, 1995, 8ª ed. 2006, p. 82-114.

_____. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: **Cadernos do ITERRA**, v. 09 n. 15, Veranópolis – RS, set., 2010.

_____. Escola Única do Trabalho. In: CALDART, R. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 339-343.

_____. In. Moyses. Pistrak. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. Os Reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação e Sociedade**., Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

FREITAS, H. Lopes Costa de. A reforma do Ensino superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, nº XX, n. 68, dez., 1999.

_____. Certificação Docente e Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização. In: **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas. v. 1. n. 1. . 2003. p. 1095-1154.

_____. A nova política de formação de Professores: a prioridade postergada. In: **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas.v. 28. n. 100. 2007. p.1203 -1230.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. O Método da pesquisa Survey. **Revista de Administração da USP: RAUSP**. São Paulo. v.35. n.3, jul./set. 2000, p. 105-112.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.69-90.

_____. Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Revista Centro de Educação e Letras**. Paraná, v.10, n.1. p. 41-62, 2008.

_____. **Educação Ominilateral** (verbete). In: CALDART, R. et al. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 265-271.

GADOTTI, M. **Educação e Compromisso**. 5 ed., Campinas - SP, Editora Papirus, 1995.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.1, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. X Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.2, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Trad. C. N. Coutinho et al. v. 3, 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 11-109.

GUBUR, D. M.; TONÁ, N. Agroecologia. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Caldart, R. et al. (Orgs.) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p.57-65.

GUZMÁN, E, S. **Agroecología y desarrollo rural sustentable**: una propuesta desde Latino América. 2009. Disponível em: <https://geografiaposgrado.files.wordpress.com/2009/04/agroecologia-y-desarrollo-rural1.pdf> <http> . Acesso em: 07 fev. 2010.

HADDAD, F. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Revista Solta a voz**, v. 19, n.02, 2008.

IPEA, Relatório de Pesquisa, pá **II PNERA Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Ministério do Desenvolvimento Agrário Secretaria de Assuntos Estratégicos. Brasília, jun. 2015, p.26.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LAMOSA, R. A. C. **Estado, Classe social e educação no Brasil**: Uma análise crítica da hegemonia da associação brasileira do agronegócio. 2014. 435f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998, p. 45-76.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, P. D. A Ger'Ação Direta no DF: Reflexões sobre as lutas sociais em Brasília na primeira década século XXI. In: RÉSES et al. (Orgs). **Universidade e Movimentos Sociais**, EDVCERE, Belo Horizonte – MG: Traço Fino, 2015, p. 117-148.

LUEDKE, A. M. S. **A formação da criança e a Ciranda Infantil do MST** (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). 2013. 182p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2013.

MANICO, H. C. **O funcionamento da eletricidade e a sua geração em equilíbrio com o os ecossistemas**. 2016. 57f. Monografia. (Curso de Especialização *lato sensu* em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar nas áreas de ciências da natureza e matemática) – UnB/UNIFESSPA/UFMG/UFSC INCRA/PRONERA; SECADI/MEC, 2016.

MOURA, L. R. **Aulas de campo como ferramentas de ensino interdisciplinar nas áreas de ciências da natureza e matemática no Colégio Estadual Vale da Esperança, Município de Formosa-Go**. 2016. 49f Monografia (Curso de Especialização *lato sensu* em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar nas áreas de ciências da natureza e matemática), UnB/UNIFESSPA/UFMG/UFSC INCRA/PRONERA; SECADI/MEC, 2016.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MANCEBO, D. **Universidade para todos: a privatização em questão. Proposições**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 75-90, 2004b.

_____.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. São Paulo: Alínea, 2008.

MARSÍGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1991.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O capital: Crítica da Economia Política**. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores, livro 1, tomo 2).

MASSON, G.. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa - PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul./dez., 2007.

_____. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico dialético In: SOUZA, J. V. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014, p.1-13.

MENDONÇA, S. R. Estado. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, R. et al. (Orgs.). Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 347-353.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do Capital**. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEDEIROS, L. G. M. **O REUNI – Uma nova regulação da política de expansão da Educação Superior: O Caso da UFPA**. 2012. 360f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012.

MEC – Ministério da Educação. **Edital 02/2012**. SESU/SETEC/SECAD. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/edital_%2002_31082012.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2015.

MICHELOTTI, F. Resistência camponesa e agroecologia. In: MOLINA, M. C. et al. (Orgs.). **Práticas contra hegemônicas na formação dos professores das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera**. Brasília: NEAD, 2014, p. 60-87.

MOLINA, M. C. **A Contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. 2003. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____.; Sá, Lais M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: Molina, M. C.; Sá, Lais M. (Orgs.). **Registros e Reflexões a partir das**

experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 35-62.

_____. Análises de práticas contra hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, J. V. (Org.) **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas. Editora: Autores Associados, 2014.

_____. Contradições e desafios na expansão da Educação Superior do campo: reflexões sobre o Procampo e o Residência Agrária. Maranhão, **Mini Curso Anped.** 2017. No prelo

_____. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão** Online, v. 51, 2015, p. 127-146.

_____.; ANTUNES-ROCHA, I. 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. Disponível em: < <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____.; HAGE, S. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. **RBPAAE**, v. 32, n. p. 805-828, set./dez, 2016

MOVIMENTO OCUPA UnB. Disponível em: <<http://ocupacaounb2016.wixsite.com/2016/sobre-nos>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

MST. Dossiê MST e Escola. Documentos e Estudo 1990 a 2001. **Caderno de Educação** n. 13 Edição Especial, 2007. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Educação infantil:** movimento da vida, dança do aprender. Caderno de Educação n. 12, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. Apresentação GT 03 – Movimentos Sociais e, sujeitos e processos educativos. **31ª reunião Anual da Anped**, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

NETO, A. C.; CASTRO, A. A. A Supremacia da iniciativa privada na expansão do ensino superior: Realidade Brasileira e repercussões no RN. In: **Política de expansão da educação superior no Brasil:** Democratização às avessas. Editora Xamã. São Paulo, 2011, p. 15-39.

NEVES, M. L. W. **A nova pedagogia da hegemonia:** Estratégias do capital para educar o consenso. Lúcia Maria Wanderley Neves (Org.). São Paulo, Editora Xamã, 2005, 312p.

NORONHA, M. O. Epistemologia, formação de Educadores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v.12, n. p. 5-24, 2010.

G1 – Distrito Federal, 31/10/2016. Notícia. Com barracas e faixas contra PEC 241, alunos ocupam campus da UnB. Disponível em: <<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/10/com-barracas-e-faixas-contra-pec-241-alunos-ocupam-campus-da-unb.html>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

QUEIROZ, J. B. **O Processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. 1997. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1997.

QUEIROZ, J. B. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Departamento de sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

PALARO, R.; BERNARTT, M L. **O Trabalho como Princípio Educativo e como Princípio de Alienação: possibilidades e Limites da Pedagogia da Alternância**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.46, p. 293-308, jun. 2012 - ISSN: 1676-2584, p. 293-308.

PALAZÓN, M. M. R. **A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez**. En publicacion: **A teoria marxista hoje**. Problemas e perspectivas BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZALEZ, S. 2007. ISBN 978987118367-8. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.13.doc>> Acesso em: 20 jul. 2017.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PELLEGRINO, H. Balanço e Perspectivas. **Revista Civilização Brasileira**. v 1. n. 19 e 20. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994. 320p.

PINTO, J.M. R. **Os recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Ed. Brasília: Plano, 2000.

PISTRAK, M. M., **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PLOEG, J. D. Sete teses sobre a agricultura camponesa. In: PETERSEN, P. (Org). **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009, p. 18-30.

PRADO, A. A. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v 1. jul. 1995, p. 5-27.

RÊSES, E. S. **Apresentação**. In: RÊSES et al. (orgs). Universidade e Movimentos Sociais, EDVCERE, Belo Horizonte – MG: Traço Fino, 2015.

_____. Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 419-452, jul./dez. 2012.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação - liberdade, autonomia, emancipação**: princípios/fins da formação humana. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SADER, E. PREFÁCIO, In: MÉSZÁROS, I. **Educação para além do Capital**. 2ª edição - São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, C. E. F. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador**: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

SANTOS, N. M. C. **Ciranda Infantil e a Formação de Educadores do Campo**. A experiência da UnB Planaltina. Trabalho de Conclusão de Curso. 2015. 84f. Universidade de Brasília, Planaltina – DF. , 2015.

SANTOS, E. M. **Práticas pedagógicas de estudos da área de conhecimento de ciências da natureza e matemática do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB**. Monografia. Curso de Especialização *lato sensu* em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar nas áreas de ciências da natureza e matemática, UnB/UNIFESSPA/UFGM/UFSC INCRA/PRONERA; SECADI/MEC. 2016.

SANTOS JUNIOR, J. G. Movimentos Sociais nos 50 anos da UnB: Construindo uma universidade Emancipatória. In: RÊSES, E. S. et al. (Orgs.). **Universidade e Movimentos Sociais**, EDVCERE, Belo Horizonte – MG: Traço Fino, 2015, p. 23-62.

SANTOS ROSA, W.. **As consequências das mudanças climáticas à população da comunidade quilombola Kalunga Vão De Almas, Cavalcante – Go**. 2016. 50 f. Monografia (Curso de Especialização *lato sensu* em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar nas áreas de ciências da natureza e matemática), UnB/UNIFESSPA/UFGM/UFSC INCRA/PRONERA; SECADI/MEC, 2016.

SARAIVA, R. C. F. **Território, patrimônio e identidade cultural na economia criativa em Planaltina – DF**. RELATÓRIO FINAL Chamada CNPq/MinC/SEC N.º 80/2013. (1-48). Disponível em: <<http://recria.ihac.ufba.br/wp-content/uploads/2015/03/Relatorio-anexo-40968920130.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

SILVA ROSA, D.. **Trabalho docente interdisciplinar em ciências da natureza e matemática:** reflexões sobre a qualidade da energia elétrica consumida na comunidade kalunga. Monografia. 2016. 42 f. Curso de Especialização *lato sensu* em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar nas áreas de ciências da natureza e matemática, UnB/UNIFESSPA/UFMG/UFSC INCRA/PRONERA; SECADI/MEC, 2016.

SILVA JR., J. R. Estratégias e ações governamentais para a reconfiguração do Estado e da Educação Superior. In: SILVA JR., J. R.;

SGUISSARDI, W. (Orgs.). **Novas Faces da Educação Superior no Brasil. Reforma do Estado e Mudanças na Produção.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011, p 25-27.

SOUZA, A. G. S. **Reflexões sobre uma pratica educativa de ciências da natureza e matemática inspirada na perspectiva Freiriana a partir da realidade do Assentamento Antônio Conselheiro- Tangará da Serra-MT.** 2016. 89 f. Monografia. Curso de Especialização *lato sensu* em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar nas áreas de ciências da natureza e matemática UnB/UNIFESSPA/UFMG/UFSC INCRA/PRONERA; SECADI/MEC, 2016.

SOUZA, M. A. Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em: 03 jun. 2017.

SCHLEE, Andrey Rosenthal. **O Lelé na UnB.** ano Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

SGUISSARDI, W. **Relatório do estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012,** UFSCAR, Piracicaba, 2014.

TERRIEN, J. et al. (Orgs.). **Apresentação.** Educação e escola no campo. Campinas, Papirus, 1993.

TONET, I. **A educação contra o capital.** Instituto Lukács: São Paulo, 2012. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Disponível em: <<http://www.unb.br/a-unb/historia>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico LEdoC.** Faculdade UnB Planaltina. Versão aprovada na 66ª Reunião do Conselho da FUP. Brasília, 2012. Disponível em: <http://backfupunb.esy.es/images/stories/media/Apresentao/PPPI__FUP.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2016.

VAN DIJK, T. A. (Org.). **Discurso de Poder.** . 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D.. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. n.33, jun,2001.

XAVIER, P. H. **Matrizes formativas e organização pedagógica**: contradições na transição da escola rural para escola do campo. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Apêndice 01 PESQUISA SURVEY

1ª Fase - EGRESSOS LEDOC UNB: LEVANTAMENTO DA SITUAÇÃO SOCIAL E ECONÔMICA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO INICIAL

Pesquisa de Doutorado com Egressos das Licenciaturas da Educação do
Campo UnB - Planaltina

*Preenchimento obrigatório.

Faixa etária: *

- 20 a 30 anos
- 30 a 40 anos
- 40 a 50 anos
- Acima de 60 anos

Sexo *

- Feminino
- Masculino

Renda *

- Até 1 salário mínimo
- Entre 1 a 2 salários mínimos
- Entre 3 a 4 salários mínimos
- Entre 4 a 5 salários mínimos
- Mais de 5 salários mínimos

Ano de conclusão da LEDOC UNB/FUP- Planaltina *

- 2009

- 2010
- 2011
- 2012
- 2013
- 2014

Turma a que pertenceu da LEDOC/UNB- FUP *

- Turma I
- Turma II
- Turma III
- Turma IV
- Turma V

Qual sua ocupação atual? *

- Estudando
- Trabalhando
- Estudando e Trabalhando
- Desocupado

Pertence a algum Movimento Social? *

- Sim
- Não

Caso tenha respondido "Sim" na pergunta anterior escreva o nome do Movimento Social que pertence:

Qual a sua situação em relação a situação econômica da sua família: *

- Sou o principal mantenedor;
- Contribuo com 50% da renda familiar
- Não contribuo com a renda familiar.
- Contribuo esporadicamente

Qual sua relação com o campo? *

- Resido e trabalho em área de assentamento
- Resido e trabalho no campo, mas não é área de assentamento
- Não tenho vínculo com o campo
- Resido na cidade e trabalho no campo
- Resido no campo, mas no momento não trabalho e não estudo

Em que área de conhecimento você foi habilitado

- Ciência da Natureza e Matemática
- Linguagem

Como você avalia a formação recebida na Licenciatura em Educação do Campo *

- Péssima, não consegui relacionar com a realidade a que pertenço.
- Regular, os conhecimentos adquiridos foram muito importantes, mas deixaram algumas lacunas, principalmente no tocante à docência.
- Boa, tenho outro olhar sobre a realidade, consegui entender os conteúdos e estou trabalhando em uma escola.
- Boa, tenho outro olhar sobre a realidade, consegui entender os conteúdos, mas não estou trabalhando em uma escola.
- Excelente, moro e vivo no campo, consigo trazer para minha realidade tudo que estudei, sou atuante no movimento social.
- Outro:

Em que local você atua profissionalmente: *

- Gestão de processos educativos escolares
- Docência em uma das áreas de conhecimento
- Gestão de processos educativos nas comunidades
- Não atuo como Licenciado em Educação do Campo

Caso você esteja atuando na escola em que etapa da educação você atua: *

Você pode marcar mais de uma alternativa, caso esteja atuando em mais de uma etapa.

- Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio
- Anos iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio
- Anos Iniciais, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA

- Somente no EJA
- Somente no Ensino Médio
- Somente no anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Somente nos anos finais do ensino fundamental
- Não estou ministrando aulas
- Outro:

Quais disciplinas você leciona?

Qual o município que você está residindo?

Você gosta do seu trabalho?

- Sim
- Não

Qual sua maior dificuldade?

No que você gostaria de trabalhar?

O que você mudaria na Formação da Licenciatura em Educação do Campo: *

Você aceita a participar das outras fases da Pesquisa com Egressos da Licenciatura em Educação do Campo?

- Sim
- Não

Deixe seus contatos de e-mail e telefone



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Apêndice 02

Entrevista Semiestruturada aplicada aos Egressos da Licenciatura em Educação do Campo

- 1) Licenciado em Educação do Campo e agora?
- 2) O perfil do curso que você fez buscava formar para três frentes de trabalho (a escola, a gestão escolar e a gestão comunitária) quais ações desenvolvidas por você atualmente? São compatíveis com a formação da Universidade de Brasília?
- 3) Como é sua relação com o trabalho no campo? Você tem conseguido trabalhar com no campo dentro da proposta da agricultura camponesa? Quais os desafios e potencialidades?
- 4) Em que a Alternância possibilitou sua permanência no curso? Quais as dificuldades?
- 5) Como é sua relação com o movimento social?
- 6) Quais as transformações que você avalia que aconteceu na sua escola ou na sua comunidade a partir da sua formação?
- 7) Questões sobre a perspectiva epistemológica:
- 8) Quais ações no seu trabalho que você avalia que contribuem para a mudança da realidade?
- 9) Como você elabora essas ações?
- 10) Qual seu projeto de educação?
- 11) Como compreende a docência?

ACEITE INSTITUCIONAL

O(A) Sr./Sra. Maria Abadia da Silva, Coordenadora do(a) Programa de pós-graduação em educação - UnB, está de acordo com a realização da pesquisa *Licenciados em Educação do Campo: E agora? Um estudo com os egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília*, de responsabilidade do(a) pesquisador(a) *Márcia Mariana Bittencourt Brito* aluno(a) de doutorado no Departamento de Faculdade de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED da Universidade de Brasília, realizado sob orientação de *Mônica Castagna Molina*, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH.

O estudo envolve a realização de participação nos componentes ministrados pela orientadora no curso de Licenciatura em Educação do Campo, entrevistas com egressos do curso, análise de dados estatísticos e documentos do curso. Egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo pesquisa terá a duração de 4 anos, com previsão de início em março/2014 e término em março/2016.

Eu, *Maria Abadia da Silva*, coordenadora do(a) do Programa de pós-graduação em Educação da - UnB, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 14 de outubro de 2016

MONICA CASTAGNA MOLINA

Nome do(a) responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição

Dr.^a Maria Abadia da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
Em Educação - FE/UNB
Mat. 094871

**Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz
para fins de pesquisa**

Eu, *Pedro Henrique Gomes Xavier*, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado *Licenciados em Educação do Campo: E agora? Um estudo com os egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília*, sob responsabilidade de *Márcia Mariana Bittencourt Brito* vinculado(a) ao/a *Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília*.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para *análise por parte da equipe de pesquisa, inserção na redação da tese, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, publicações referente à pesquisa*.

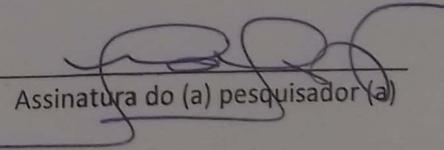
Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.



Assinatura do (a) participante



Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, 14 de outubro de 2016.

**Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz
para fins de pesquisa**

Eu, *Simone Rodrigues Barbosa*, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado *Licenciados em Educação do Campo: E agora? Um estudo com os egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília*, sob responsabilidade de *Márcia Mariana Bittencourt Brito* vinculado(a) ao/à *Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília*.

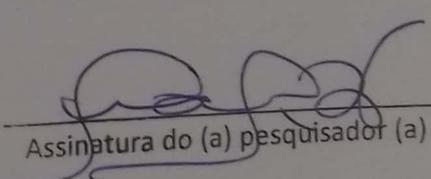
Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para *análise por parte da equipe de pesquisa, inserção na redação da tese, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, publicações referente à pesquisa*.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Simone Rodrigues Barbosa
Assinatura do (a) participante


Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, 14 de outubro de 2016

Universidade de Brasília - UnB - Faculdade de Planaltina - FUP
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - LEDOC
TURMA 6 (Etapa 4 - 36 educandos/TURMA 07 (Etapa 2 - 44 educandos)
Período: 19/08/2014 (tarde) a 04/10/2014

1ª Semana: 36 h/a	DOM	SEG		TER		QUA		QUI		SEX		SAB	
	17/ago	18/ago		19/ago		20/ago		21/ago		22/ago		23/ago	
				T6	T7	T6	T7	T6	T7	T6	T7	T6	T7
MANHÃ - 8h às 12h				Chegada	Chegada	LIN: Fund. Linguística Djiby/Rosineid e (E1) CIEMA: Mecânica e Vida no Campo Nathan (E1)	OEMTP1/TP2 /PP2 (E2) Teoria e Prática Pedagógica 2 Eliete/Eliene/ João Batista	OEMTP3/PP4 (E1) Práticas Pedagógicas 4 Eliete/Eliene/ João Batista	Economia Política 2 - Luiz Zareff (E1)	Pesquisa 4 - Regina /Joelma (E1)	Oficina de Informática: Vanessa/Marcio (E1)	Filosofia 4 - Jair Reck (E2)	Filosofia 2 - Jair Reck (E1)
TARDE - 14h30 às 18h30				Letramento - Rosindeide/Sissi (E1)	OEMTP1/TP2/PP2 (E1) Organização e Método do Trabalho Pedagógico 1 – João/Eliene/Eliete	CEBEP 4 - Juliana/Joelma /Zareff (E1)	OEMTP1/TP2 /PP2 (E3) Teoria e Prática Pedagógica 2 Eliete/Eliene/ João Batista	LIN: Arte e Sociedade 1: Teatro – Rafael Litvin (E1) CIEMA: Geometria Ótica e Percp. Espaço - Rogério César (E1)	Economia Política 2 - Luiz Zareff (E2)	Filosofia 4 - Jair Reck (E1)	Oficina de Informática: Vanessa/Marcio (E2)	Filosofia 4 - Jair Reck (E3)	Filosofia 2 - Jair Reck (E2)
Não haverá CPP													
NOITE 18:30h às 20:30h				Organicidade - Apoio: Eliete		Análise de Conjuntura - Eliete				Tempo Estudo	Tempo Estudo		

Universidade de Brasília - UnB - Faculdade de Planaltina - FUP
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - LEDOC
TURMA 6 (Etapa 4 - 36 educandos/TURMA 07 (Etapa 2 - 44 educandos)
Período: 19/08/2014 (tarde) a 04/10/2014

2ª Semana 48 h/a	DOM	SEG		TER		QUA		QUI		SEX		SAB	
	24/ago	25/ago		26/ago		27/ago		28/ago		29/ago		30/ago	
		T6	T7	T6	T7	T6	T7	T6	T7	T6	T7	T6	T7
MANHÃ 8h às 12h		Práticas Pedagógicas 4 (Teatro) – Rafael (E1)	Letramento Rosineide/Sissi (E1)	PDC/Seminário Estágio/ CEBEP - TODOS PROFESSORES (E1)	Gest. Unid, Fam. Prod/Seminário Estágio/ CEBEP - TODOS OS PROFESSORES (E1) -	PDC/Seminário Estágio/ CEBEP - TODOS PROFESSORES (E3)	Gest. Unid, Fam. Prod/Seminário Estágio/ CEBEP - TODOS OS PROFESSORES (E3) -	Met. Org, Com/Seminário Estágio/ CEBEP - TODOS OS PROFESSORES (E1)	Gest. Unid, Fam. Prod/Seminário Estágio/ CEBEP - TODOS OS PROFESSORES (E5) -	Filosofia 4 – Jair Reck (E4)	CEBEP 2 Joelma/Juliana/Zareff (E1)	Letramento - Sissi (E2)	OEMTP1/TP 2/PP2 (E4) Organização e Método do Trabalho Pedagógico 1 – João/Eliene/Eliete
TARDE 14h30 às 18h30		Práticas Pedagógicas 4 (Teatro) Rafael (E2)	Filosofia 2 - Jair Reck (E3)	PDC/Seminário Estágio/ CEBEP - TODOS PROFESSORES (E2)	Gest. Unid, Fam. Prod/Seminário Estágio/ CEBEP - TODOS OS PROFESSORES (E2) -	PDC/Seminário Estágio/ CEBEP - TODOS PROFESSORES (E34)	Gest. Unid, Fam. Prod/Seminário Estágio/ CEBEP - TODOS OS PROFESSORES (E4)	Met. Org, Com/Seminário Estágio/ CEBEP - TODOS OS PROFESSORES (E2)	Gest. Unid, Fam. Prod/Seminário Estágio/ CEBEP - TODOS OS PROFESSORES (E6)	OEMTP3/PP4 (E2) Práticas Pedagógicas 4 Eliete/Eliene/João Batista	Pesquisa 2 – Regina/Joelma (E1)	Letramento - Sissi (E3)	OEMTP1/TP 2/PP2 (E5) Organização e Método do Trabalho Pedagógico 1 – João/Eliene/Eliete
CPP: Sexta -feira De 13:30h às 14h30 - 29/08 - Ana Cristina e Joelma													
NOITE 18:30h às 20:30h		Reuniões de GO: Apoio - Ana Cristina		Curso de Formação e Mística: Apoio: João Batista e Monica Molina		Curso de Formação e Mística - Apoio: Monica Molina e Juliana		Curso de Formação e Mística: apoio - Monica Molina		Plenária da Turma - Monica Molina			

Universidade de Brasília - UnB - Faculdade de Planaltina - FUP
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - LEDOC
TURMA 6 (Etapa 4 - 36 educandos/TURMA 07 (Etapa 2 - 44 educandos)
 Período: 18/08/2014 (tarde) a 04/10/2014

3ª Semana 48 h/a	DOM	SEG		TER		QUA		QUI		SEX		SAB	
	31/ago	01/set		02/set		03/set		04/set		05/set		06/set	
		T6	T7	T6	T7	T6	T7	T6	T7	T6	T7	T6	T7
MANHÃ - 8h às 12h		CEBEP 4 - Juliana/Joelma/Zareff (E2)	OEMTP1/TP2/PP2 (E6) Teoria e Prática Pedagógica 2 Eliete/Eliene/João Batista	OEMTP3/PP4 (E4) Organização e Método do Trabalho Pedagógico 3 João Batista/Eliete/Eliene INTERCAMBIO CUBANOS	OEMTP1/TP2/P2 (E8) Teoria e Prática Pedagógica 2 Eliete/Eliene/João Batista INTERCAMBIO CUBANOS	OEMTP3/PP4 (E5) Prática Pedagógica 4 Eliete/Eliene/João Batista	CEBEP 2 Joelma/Juliana/Zareff (E2)	LIN: Arte e Sociedade 1: Teatro – Rafael Litvin (E2)	OEMTP1/TP2/PP2 (E9) Teoria e Prática Pedagógica 2 Eliete/Eliene/João Batista	LIN: Arte e Sociedade 1: Teatro – Rafael Litvin (E3)	Filosofia 2 - Jair Reck (E4)	Letramento - Sissi (E4)	História e Filosofia da Física e da Matemática - Nathan (E1)
TARDE - 14h30 às 18h30		OEMTP3/PP4 (E3) Organização e Método do Trabalho Pedagógico 3 João Batista /Eliene/Eliete	OEMTP1/TP2/PP2 (E7) Teoria e Prática Pedagógica 2 Eliete/Eliene/João Batista	LIN: Arte e Sociedade 1: Teatro – Rafael Litvin (E3)	Pesquisa 2 – Regina/Joelma (E2)	OEMTP3/PP4 (E6) Prática Pedagógica 4 Eliete/Eliene/João Batista (E6)	Pesquisa 2 – Regina/Joelma (E3)	LIN: Arte e Sociedade 1: Teatro – Rafael Litvin (E4)	Letramento - Sissi (E2)	Pesquisa 4 Regina/Joelma (E2)	Filosofia 2 Jair Reck (E5)	CEBEP 4 - Juliana/Joelma/Zareff (E3)	OEMTP1/TP2/PP2 (E10) Teoria e Prática Pedagógica 2 Eliete/Eliene/João
CPP: Sexta-feira - das 13:30h às 14h30 - 05/09 - Ana Cristina e Jair	CIEMA: Geometria Ótica e Percp. Espaço - Rogério César (E2)			CIEMA: Geometria Ótica e Percp. Espaço - Rogério César (E3)									
NOITE 18:30h às 20:30h		Reuniões de Gos: Apoio: Prof. Juliana				Análise de Conjuntura: Apoio - Eliene				Plenária da Turma: Eliene			

Universidade de Brasília - UnB - Faculdade de Planaltina - FUP
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - LEDOC
TURMA 6 (Etapa 4 - 36 educandos/TURMA 07 (Etapa 2 - 44 educandos)
Período: 19/08/2014 (tarde) a 04/10/2014

4ª Semana 48 h/a	DOM	SEG		TER		QUA		QUI		SEX		SAB	
	07/set	08/set		09/set		10/set		11/set		12/set		13/set	
		T6	T7	T6	T7	T6	T7	T6	T7	T6	T7	T6	T7
MANHÃ 8h às 12h		LIN: Est. Literários 1: Literatura e Nação – Bernard (E1)	OEMTP1/TP2 /PP2 (E11) Teoria e Prática Pedagógica 2 Eliete/Eliene/ João Batista	LIN: Est. Literários 1: Literatura e Nação – Bernard (E3)	OEMTP1/TP2/ PP2 (E13) Organização e Método do Trabalho Pedagógico 1 – João/Eliene /Eliete	LIN: Est. Literários 1: Literatura e Nação – Bernard (E5)	OEMTP1/TP 2/PP2 (E14) Teoria e Prática Pedagógica 2 Eliete/Eliene/ João Batista (E10)	LIN: Est. Literários 1: Literatura e Nação – Bernard (E7)	OEMTP1/T P2/PP2 (E15) Teoria e Prática Pedagógica 2 Eliete/Eliene/ João Batista (E11)	LIN: Est. Literários 1: Literatura e Nação – Bernard (E9)	CEBEP 2 Juliana/Joelma/ Zareff (E3)	LIN: Est. Literários 1: Literatura e Nação – Bernard (E11)	História e Filosofia da Física e da Matemática - Nathan (E3)
		CIEMA: Mecânica e Vida no Campo Nathan (E3)		CIEMA: Mecânica e Vida no Campo Nathan (E4)		CIEMA: Composição do Universo - Priscila Copola - (E2)		CIEMA: Mecânica e Vida no Campo Nathan (E6)		CIEMA: Mecânica e Vida no Campo Nathan (E7)		CIEMA: Geometria Ótica e Percp. Espaço - Rogério César (E8)	
TARDE - 14h30 às 18h30		LIN: Est. Literários 1: Literatura e Nação – Bernard (E2)	OEMTP1/TP2 /PP2 (E12) Teoria e Prática Pedagógica 2 Eliete/Eliene/ João Batista	LIN: Est. Literários 1: Literatura e Nação – Bernard (E4)	Pesquisa 2 – Regina/Joelma (E4)	LIN: Est. Literários 1: Literatura e Nação – Bernard (E6)	Filosofia 2 –Jair Reck (E6)	LIN: Est. Literários 1: Literatura e Nação – Bernard (E8)	História e Filosofia da Física e da Matemática - Nathan (E2)	LIN: Est. Literários 1: Literatura e Nação – Bernard (E10)	Pesquisa 2 – Regina/Joelma (E5)	LIN: Est. Literários 1: Literatura e Nação – Bernard (E12)	História e Filosofia da Física e da Matemática - Nathan (E4)
CPP: Sexta -feira De 13:30h às 14h30 - 12/09 - Ana Cristina e Eliete		CIEMA: Geometria Ótica e Percp. Espaço - Rogério César (E4)		CIEMA: Geometria Ótica e Percp. Espaço - Rogério César (E5)		CIEMA: Mecânica e Vida no Campo Nathan (E5)		CIEMA: Geometria Ótica e Percp. Espaço - Rogério César (E6)		CIEMA: Geometria Ótica e Percp. Espaço - Rogério César (E7)		CIEMA: Geometria Ótica e Percp. Espaço - Rogério César (E9)	
NOITE 18:30h às 20:30h		Reuniões de Gos: Apoio: João Batista e Rosineide				Análise de Conjuntura: Apoio - Eliete				Plenária da Turma: Apoio: Eliete			

Universidade de Brasília - UnB - Faculdade de Planaltina - FUP
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - LEDOC
TURMA 6 (Etapa 4 - 36 educandos/TURMA 07 (Etapa 2 - 44 educandos)
Período: 19/08/2014 (tarde) a 04/10/2014

5ª Semana 48 h/a	DOM	SEG		TER		QUA		QUI		SEX		SAB	
	14/set	15/set		16/set		17/set		18/set		19/set		20/set	
		T6	T7	T6	T7	T6	T7	T6	T7	T6	T7	T6	T7
MANHÃ 8h às 12h		OEMTP3/PP4 (E7) Prática Pedagógica 4 Eliene/Eliete/João Batista – SEMINÁRIO CONEXÕES	OEMTP1/TP2 /PP2 (E16) Teoria e Prática Pedagógica 2 Eliete/Eliene/João SEMINÁRIO CONEXÕES	Filosofia 4 Jair Reck (E5) SEMINÁRIO CONEXÕES	Filosofia 2 Jair Reck SEMINÁRIO CONEXÕES (E7)	Práticas Pedagógicas 4 (Teatro) – Rafael SEMINÁRIO CONEXÕES (E4)	Economia Política 2 – Luiz Zareff SEMINÁRIO CONEXÕES (E4)	LIN: Est. Literários 1: Literatura e Nação – Bernard (E13)	Economia Política 2 – Luiz Zareff (E6)	CEBEP 4 - Juliana/Joelma/Zareff (E4)	Oficina de Informática – Vanessa/Marcio	LIN: Fund. Linguística Djiby/Rosineide (E3)	Letramento - Sissi (E3)
TARDE 14h30 às 18h30		OEMTP3/PP4 (E8) Prática Pedagógica 4 Eliene/Eliete/João Batista) - SEMINÁRIO CONEXÕES	OEMTP1/TP2 /PP2 (E17) Teoria e Prática Pedagógica.2 - João Batista/Eliene/Eliete SEMINÁRIO CONEXÕES	Práticas Pedagógicas 4 (Teatro) – Rafael SEMINÁRIO CONEXÕES (E3)	Economia Política Luiz Zareff SEMINÁRIO CONEXÕES (E3)	Letramento - Sissi (E5) SEMINÁRIO CONEXÕES	Economia Política 2 Luiz Zareff SEMINÁRIO CONEXÕES (E5)	LIN: Arte e Sociedade 1: Teatro – Rafael Litvin (E5)	Economia Política 2 Luiz Zareff (E7)	Filosofia 4 – Jair Reck (E6)	Pesquisa 2 – Regina/Joelma (E6)	LIN: Fund. Linguística Djiby/Rosineide (E4)	Letramento - Sissi (E4)
CPP: Sexta -feira De 13:30h às 14h30 - 19/09 - Ana Cristina e Juliana								CIEMA: Composição do Universo - Priscila Copola - (E3)				CIEMA: Composição do Universo - Priscila Copola - (E4)	
NOITE 18:30h às 20:30h		SEMINÁRIO CONEXÕES		SEMINÁRIO CONEXÕES		SEMINÁRIO CONEXÕES				Plenária da Turma: Apoio - Sissi/Rosineide			

Universidade de Brasília - UnB - Faculdade de Planaltina - FUP
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - LEDOC
TURMA 6 (Etapa 4 - 36 educandos/TURMA 07 (Etapa 2 - 44 educandos)
Período: 19/08/2014 (tarde) a 04/10/2014

6ª Semana 48 h/a	DOM	SEG		TER		QUA		QUI		SEX		SAB	
	21/set	22/set		23/set		24/set		25/set		26/set		27/set	
		T6	T7	T6	T7	T6	T7	T6	T7	T6	T7	T6	T7
MANHÃ 8h às 12h		LIN: Arte e Sociedade 1: Teatro – Rafael Litvin (E6)				LIN: Fund. Linguística Djiby/Rosineide (E6)		LIN: Fund. Linguística Djiby/Rosineide (E6)					
		CIEMA: Mecânica e Vida no Campo Nathan (E8)	Mediação - Bernard (E1)	OEMTP3/PP4 (E11) Organização e Método do Trabalho Pedagógico 3 João Batista/Eliete/Eliene	Mediação - Bernard (E3)	CIEMA: Mecânica e Vida no Campo Nathan (E9)	Mediação - Bernard (E5)	CIEMA: Mecânica e Vida no Campo Nathan (E10)	Mediação - Bernard (E7)	Filosofia 4 – Jair Reck (E7)	CEBEP 2 Juliana/Joelma/Zareff (E4)	CIEMA: Composição do Universo - Priscila Copola - (E7)	CEBEP 2 Juliana/Joelma/Zareff (E5)
MaNHÃ 8h às 12h		OEMTP3/PP4 (E9) Organização e Método do Trabalho Pedagógico 3 João Batista/Eliete/Eliene	Mediação - Bernard (E2)	Pesquisa 4 Regina/Joelma (E3)	Mediação - Bernard (E4)	Pesquisa 4 Regina/Joelma (E4)	Mediação - Bernard (E6)	LIN: Fund. Linguística Djiby/Rosineide (E9)				LIN: Fund. Linguística Djiby/Rosineide (E7)	
CPP: Sexta -feira De 13:30h às 14h30 - 26/09 - Ana Cristina e Joelma								CIEMA: Composição do Universo - Priscila Copola - (E6)	Mediação - Bernard (E9)	CEBEP 4 - Juliana/Joelma/Zareff (E5)	História e Filosofia da Física e da Matemática - Nathan (E5)	CIEMA: Composição do Universo - Priscila Copola - (E8)	CEBEP 2 Juliana/Joelma/Zareff (E6)
NOITE 18:30h às 20:30h		OEMTP3/PP4 (E10) Org.Mét. do Trabalho Pedagógico 3 João Batista /Eliete/Eliete	Reunião de Gos: Apoio: João Batista			Análise de Conjuntura - Apoio: Sissi				Plenária da Turma: Apoio - Juliana			

Universidade de Brasília - UnB - Faculdade de Planaltina - FUP
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - LEDOC
TURMA 6 (Etapa 4 - 36 educandos/TURMA 07 (Etapa 2 - 44 educandos)
Período: 19/08/2014 (tarde) a 04/10/2014

7ª Semana 48 h/a	DOM	SEG		TER		QUA		QUI		SEX		SAB	
	28/set	29/set		30/set		01/out		02/out		03/out		04/out	
		T6	T7	T6	T7	T6	T7	T6	T7	T6	T7	T6	T7
MANHÃ 8h às 12h		LIN: Arte e Sociedade 1: Teatro – Rafael Litvin (E8)	OEMTP1/TP2/PP2 (E18) Teoria e Prática Pedagógica 2 Eliete/Eliene/João Batista	LIN: Fund. Linguística Djiby/Rosineide (E9)	OEMTP1/TP2/PP2 (E20) Organização e Método do Trabalho Pedagógico 1 – João/Eliene/Eliete	LIN: Fund. Linguística Djiby/Rosineide (E10)	OEMTP1/TP2/PP2 (E21) Teoria e Prática Pedagógica 2 Eliete/Eliene/João Batista	LIN: Fund. Linguística Djiby/Rosineide (E11)	Letramento - Sissi (E6)	Letramento - Sissi (E6)	Oficina de Informática – Marcio/Vanessa	Pesquisa 4/Metodologia Científica - Sissi/Juliana (E7)	OEMTP1/TP2/PP2 (E22) Organização e Método do Trabalho Pedagógico 1 – João/Eliene/Eliete
TARDE 14h30 às 18h30		LIN: Arte e Sociedade 1: Teatro – Rafael Litvin - (E9)	OEMTP1/TP2/PP2 (E19) Teoria e Prática Pedagógica 2 Eliete/Eliene/João Batista	Pesquisa 4 Regina/Joelma (E5)	Pesquisa 2/Metodologia do Trabalho científico – Sissi (E7)	Pesquisa 4/Metodologia Científica - Sissi/Joelma (E6)	Letramento - Sissi (E5)	LIN: Fund. Linguística Djiby/Rosineide (E12)	História e Filosofia da Física e da Matemática - Nathan (E6)	LIN: Fund. Linguística Djiby/Rosineide (E13)	Oficina de Informática – Marcio/Vanessa	LIN: Arte e Sociedade 1: Teatro – Rafael Litvin - (E10)	Pesquisa 2/Metodologia do Trabalho científico – Sissi /Juliana (E8)
NÃO HAVERÁ CPP		CIEMA: ORGANISMO - Marcela (E2)						CIEMA: ORGANISMO - Marcela (E6)		CIEMA: ORGANISMO - Marcela (E7)		CIEMA: ORGANISMO - Marcela (E8)	
NOITE 18:30h às 20:30h		Avaliação da Etapa: Apoio - João Batista				Avaliação da Etapa: Apoio - Eliene				NÃO HAVERÁ PLENÁRIA DA TURMA			



ESTADO DE SANTA CATARINA
Secretaria de Estado da Educação
Diretoria de Gestão da Rede Estadual - DIGR
Diretoria de Gestão de Pessoas - DIGP

NOTA TÉCNICA CONJUNTA nº 3/2016 (SED/DIGR/DIGP)

I. Assunto

Reconhecimento da habilitação dos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

II. Legislação

- Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996
- Resolução CEB/CNE nº 2/2008
- Decreto nº 6.755/2009
- Lei nº 12.014/2009
- Lei nº 668/2015

1. Este documento atesta o reconhecimento da habilitação dos professores egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ofertados pelas instituições de ensino superior, considerando que:

1.1 as escolas que ofertam a Educação Básica enfrentam dificuldades em possuir, no seu quadro docente, professores com habilitação para o exercício da profissão;

1.2 os dados do censo escolar 2015 demonstram que 30% dos professores na área não tinham formação em licenciatura;

1.3 a LDB nº 9.394/96 estabelece, em seu artigo 62, que:

A formação docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

1.4 da mesma forma, a Lei nº 668/2015 em seu artigo 4 que trata dos níveis que constituem a linha de habilitação dos titulares dos cargos efetivos integrantes do quadro de pessoal do Magistério Público Estadual, com destaque no item III, que define como habilitação *a formação em nível superior em curso de licenciatura plena ou de graduação em pedagogia.*

1.5 o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO foi criado com o objetivo de apoiar e implementar cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados para a formação de educadores para a docência, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, nas escolas do campo;

1.6 no Brasil existem 56 instituições públicas de ensino superior que ofertam cursos de licenciatura para esta modalidade de ensino, entre elas a Universidade Federal de Santa Catarina, desenvolvendo o Curso de Licenciatura em Educação do Campo – área de Ciências da Natureza e Matemática, desde 2009, com oferta regular de matrícula.

1.7 o currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, da Educação Física e do Ensino Religioso (artigo 14, Resolução CNE/CEB nº 7/2010). De acordo com o artigo 15 desta mesma Resolução, os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental, em relação às áreas do conhecimento, serão assim organizados:

I – Linguagens:

a) Língua Portuguesa;

- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte; e
- e) Educação Física;
- II – Matemática;
- III – Ciências da Natureza;
- IV – Ciências Humanas:
 - a) História;
 - b) Geografia;
- V – Ensino Religioso.

1.8 no Ensino Médio a legislação nacional determina que os componentes devem ser tratados em uma ou mais áreas do conhecimento. Neste sentido, em termos operacionais os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB, que integram as áreas de conhecimento, são os referentes a:

I - Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical;
- e) Educação Física.

II - Matemática.

III - Ciências da Natureza:

- a) Biologia;
- b) Física;
- c) Química.

IV - Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;
- c) Filosofia;
- d) Sociologia.

1.9 o professor com formação em licenciatura nas áreas do conhecimento, conforme preconizam as diretrizes nacionais da educação básica, deverá ter sua habilitação reconhecida em todas as unidades escolares da rede estadual de ensino.

1.10 a Secretaria Estadual de Educação contemplará nos futuros editais de chamada pública e concurso os professores que comprovarem formação em licenciatura nas áreas do conhecimento.

Florianópolis, 13 de dezembro de 2016


Marilene da Silva Pacheco
Diretora


Valdénir Kruger
Diretor

Universidade de Brasília – UnB



**Universidade de Brasília
Faculdade UnB Planaltina - FUP
Curso Licenciatura em Educação do Campo**

Disciplina: Educação e Escola do Campo II

Prof.^a. Dr^a. Mônica Castagna Molina

Professora Colaboradora: Márcia Mariana Bittencourt Brito e Jucilene Ferreira

Estágio Docência: Micheli Gonçalves (Doutoranda)

Pedro Xavier (Mestrando)

Elizana Monteiro (Mestrado)

Cássia Santos (Mestrado MADER)

Turma V – VIII Etapa (04,05,06 de novembro de 2015)

EMENTA

Debater as contradições nos modelos de desenvolvimento do campo brasileiro e suas implicações nas políticas de educação para os trabalhadores do campo. Discutir fundamentos político-pedagógicos, socioeconômicos e culturais da Educação e Escola do Campo, a partir dos temas: auto organização e organicidade (Pedro); trabalho coletivo (Elizana); trabalho como princípio educativo (Pedro), interdisciplinaridade, relação com a comunidade (Elizana), intelectual orgânico (Micheli); Relação Teoria e Prática (Márcia)

OBJETIVOS E CONTEÚDOS

- Discutir os fundamentos políticos pedagógicos da escola rural e escola do campo.
- Analisar a concepção do curso de Licenciatura da Educação do Campo e sua proposta de contribuir com a transformação da Escola do Campo.
- Aprofundar a compreensão de categorias estruturantes do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo: auto organização e organicidade; trabalho coletivo; trabalho como princípio educativo, interdisciplinaridade, relação com a comunidade, intelectual orgânico, com vistas a compreender os limites e potencialidades da materialização de uma proposta de educação que rompa com o paradigma hegemônico em curso e que trabalhe numa perspectiva emancipatória dos sujeitos do campo.
- Contribuir com a revisão geral dos conteúdos dos componentes curricular “Educação e Escola do Campo” para apoiar os educandos na Redação do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC

CRONOGRAMA/METODOLOGIA

Data/Período	Atividades a serem desenvolvidas
04 de Novembro (Manhã) 08 às 12h	1º Momento: Abertura - Mística 2º Momento: Apresentação das professoras; do Programa e dos Objetivos da Disciplina 3º Momento: Construção de um Painel pelos educandos:

<p>(Tarde) 14 às 18h</p> <p>Mediação: Micheli</p>	<p>Guevara- 20 minutos</p> <p>5º momento: apresentação do roteiro da roda de conversa – 10 minutos</p> <p>6º momento: fazer uma roda de conversa com os educandos nas experiências dos educandos - 30 minutos</p> <p>7º momento: Socialização da discussão feita a partir da roda de conversa.</p> <p>1º Momento: apresentação do plano de aula aos alunos, enfatizando a relevância do tema e os objetivos da aula e leitura de um poesia</p> <p>2º Momento: apresentação dos slides com os as chaves de leitura sobre as categorias intelectual orgânico, hegemonia e Contra-hegemonia em Gramsci.</p> <p>3º Momento: divisão de grupos para leitura do texto “Intelectuais para que e para quem?”, cada grupo irá receber uma palavra-chave sobre o tema da aula para aprofundar durante a leitura e analisar o desdobramento desta na realidade da comunidade.</p>
---	--

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Serão considerados no processo de avaliação os seguintes elementos:

- * A participação e o envolvimento dos educandos no conjunto das atividades individuais e em coletividades;
- * Participação e intervenção em sala de aula;
- * Cumprimento das leituras e atividades propostas;
- * Auto- avaliação – Que compreenderá a os critérios do educando (disciplina; pontualidade e participação; aprendizagem, as professoras (relação com a turma, didática e conteúdo); a disciplina (importância para o curso e para a formação)

Como subsídios para avaliação serão solicitados:

- * Atividades escritas individuais e coletivas – Elaboração do painel
- * Elaboração da Sínteses de aprendizados e redação da **Escrita de carta**, manifesto, ensaio, poesia
- * Leituras de textos com socialização em seminários/plenárias

REFERÊNCIAS BÁSICAS

CALDART, Roseli. Educação do Campo. In CALDART, R. et al (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. (pp. 259-267)

CALDART, Roseli S.: A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.htm>.

CALDART, Roseli. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M.C. (org.) **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010. (pp. 103-126)

CALDART, Roseli S. Desafios à transformação da forma escolar. In CALDART, R. S.; FETZNER, Andréa; FREITAS; Luiz Carlos de RODRIGUES, Romir (Org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. v. 1. 248 p.

FONEC. **Fórum Nacional de Educação do Campo**. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional. Brasília, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: **Cadernos do ITERRA**, n 15, Veranópolis – RS, set. 2010.

FREITAS, Luiz Carlos. Escola Única do Trabalho. In: CALDART, R. et al (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. pp. 339-343.

PALARO, Ricardo; BERNARTT, Maria de Lourdes. **O Trabalho na Pedagogia da Alternância Como Princípio Educativo: Possibilidades e limites**. Disponível em: revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/.../1239/320.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PRONKO, Marcela; Fontes, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, R. et al (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012 (pp. 389-395).

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. In **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 131-148, set. /dez. 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, R. et al (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. (pp. 326-333)

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. et al (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. Pp. 587-596.

MOLINA; M.C; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Da concepção à materialização nas práticas da Escola João Sem Terra, em Madalena-CE. Brasília-DF, 2014. (Texto digitalizado)

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, M. C Política Educacional e Educação do campo. In: CALDART, R. et al (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. pp. 571-578.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In CALDART, R. et al (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. pp. 295-301

ROIO, Marcos Del. Gramsci e a educação do educador. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 311-328, set. /dez, 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida, MARTINS, Aracy Alves (orgs.) *Territórios da Educação do Campo: Escola; Comunidade e Movimentos Sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, vol. 5)

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. MARTINS, Aracy Alves. (orgs.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

ARROYO, Miguel G. FERNANDES. Bernardo M. **Por uma educação básica do campo: memória**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação do Campo; n. 1).

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2000. (Coleção Por Uma Educação do Campo; n. 3).

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. **Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan. /abr. 2004.

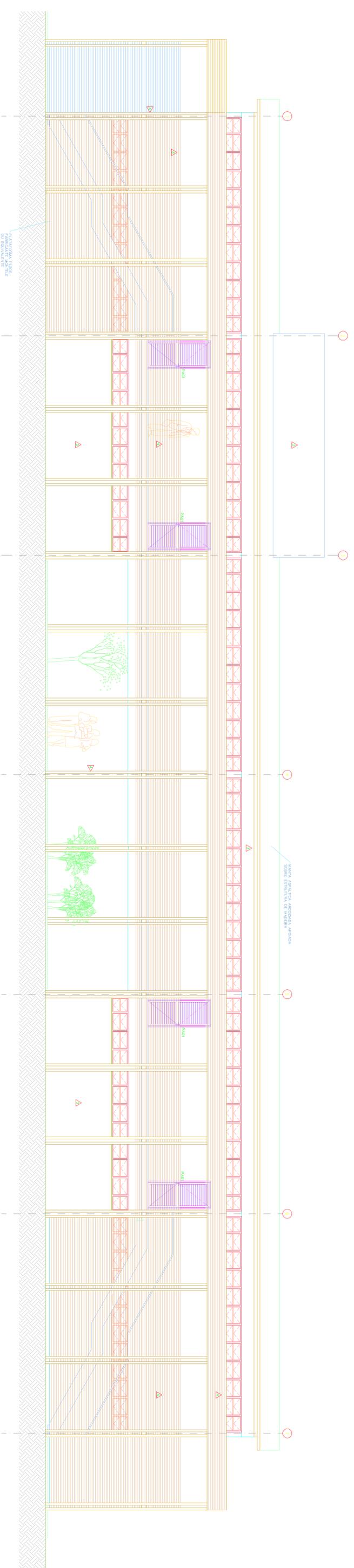
DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN; Jacques (coords.). **Educação e Escola do Campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

MEC/CNE. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**: Resolução 36/2001. 04.12.2001. Brasília, DF, 2002.

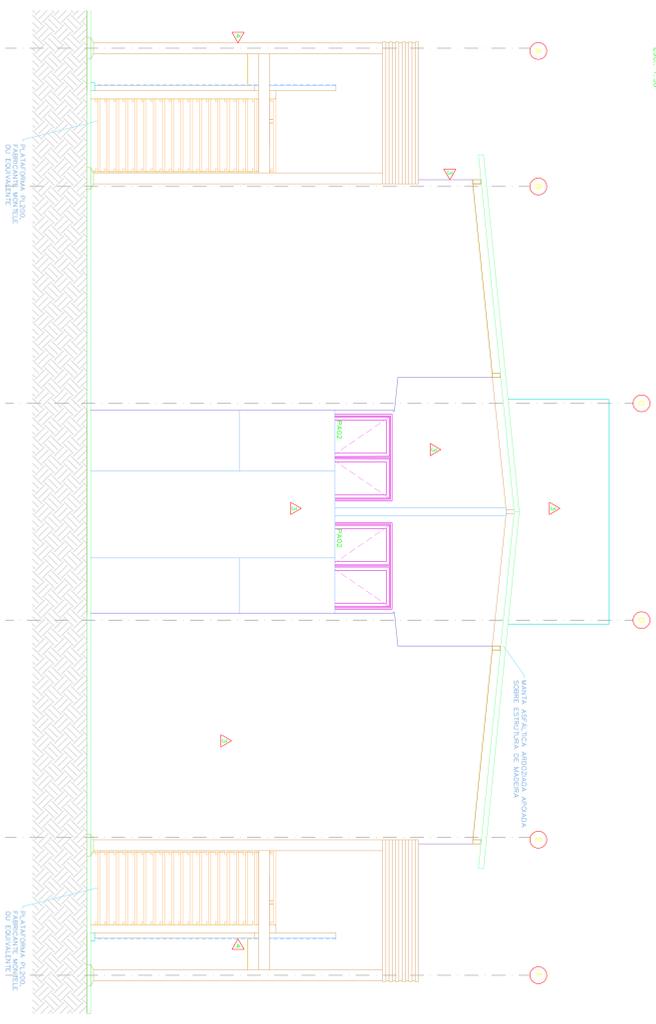
MOLINA, M. C.; Sá, Laís M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: Molina, M. C.; Sá, Laís M. (Orgs.). **Registros e Reflexões a partir das experiências-piloto** (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (pp.35-62).

SILVA, Alcir Horácio da; Araújo, Maria Nalva Rodrigues de; Alves, Melina Silva; Almeida, Roseane Soares. Organização do Trabalho Pedagógico. In. TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Org.). **Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo**. MEC/Brasília, DF, 2010.

TAFFAREL, Celi; SANTOS JÚNIOR, Cláudio; ESCOBAR; Michele Ortega. (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação do campo**. Salvador: EDUFBA, 2010.



FACHADA OESTE
Escala: 1:50



FACHADA NORTE
Escala: 1:50

ESPECIFICAÇÃO	QUANTIDADE	UNIDADE	VALOR UNITÁRIO	VALOR TOTAL
1	1	m²	100,00	100,00
2	1	m²	100,00	100,00
3	1	m²	100,00	100,00
4	1	m²	100,00	100,00
5	1	m²	100,00	100,00
6	1	m²	100,00	100,00
7	1	m²	100,00	100,00
8	1	m²	100,00	100,00
9	1	m²	100,00	100,00
10	1	m²	100,00	100,00
11	1	m²	100,00	100,00
12	1	m²	100,00	100,00
13	1	m²	100,00	100,00
14	1	m²	100,00	100,00
15	1	m²	100,00	100,00
16	1	m²	100,00	100,00
17	1	m²	100,00	100,00
18	1	m²	100,00	100,00
19	1	m²	100,00	100,00
20	1	m²	100,00	100,00
21	1	m²	100,00	100,00
22	1	m²	100,00	100,00
23	1	m²	100,00	100,00
24	1	m²	100,00	100,00
25	1	m²	100,00	100,00
26	1	m²	100,00	100,00
27	1	m²	100,00	100,00
28	1	m²	100,00	100,00
29	1	m²	100,00	100,00
30	1	m²	100,00	100,00
31	1	m²	100,00	100,00
32	1	m²	100,00	100,00
33	1	m²	100,00	100,00
34	1	m²	100,00	100,00
35	1	m²	100,00	100,00
36	1	m²	100,00	100,00
37	1	m²	100,00	100,00
38	1	m²	100,00	100,00
39	1	m²	100,00	100,00
40	1	m²	100,00	100,00
41	1	m²	100,00	100,00
42	1	m²	100,00	100,00
43	1	m²	100,00	100,00
44	1	m²	100,00	100,00
45	1	m²	100,00	100,00
46	1	m²	100,00	100,00
47	1	m²	100,00	100,00
48	1	m²	100,00	100,00
49	1	m²	100,00	100,00
50	1	m²	100,00	100,00

TIPO	ESPECIFICAÇÃO	VALOR UNITÁRIO	VALOR TOTAL
A	1	100,00	100,00
B	2	100,00	100,00
C	3	100,00	100,00
D	4	100,00	100,00
E	5	100,00	100,00
F	6	100,00	100,00
G	7	100,00	100,00
H	8	100,00	100,00
I	9	100,00	100,00
J	10	100,00	100,00
K	11	100,00	100,00
L	12	100,00	100,00
M	13	100,00	100,00
N	14	100,00	100,00
O	15	100,00	100,00
P	16	100,00	100,00
Q	17	100,00	100,00
R	18	100,00	100,00
S	19	100,00	100,00
T	20	100,00	100,00
U	21	100,00	100,00
V	22	100,00	100,00
W	23	100,00	100,00
X	24	100,00	100,00
Y	25	100,00	100,00
Z	26	100,00	100,00
AA	27	100,00	100,00
AB	28	100,00	100,00
AC	29	100,00	100,00
AD	30	100,00	100,00
AE	31	100,00	100,00
AF	32	100,00	100,00
AG	33	100,00	100,00
AH	34	100,00	100,00
AI	35	100,00	100,00
AJ	36	100,00	100,00
AK	37	100,00	100,00
AL	38	100,00	100,00
AM	39	100,00	100,00
AN	40	100,00	100,00
AO	41	100,00	100,00
AP	42	100,00	100,00
AQ	43	100,00	100,00
AR	44	100,00	100,00
AS	45	100,00	100,00
AT	46	100,00	100,00
AU	47	100,00	100,00
AV	48	100,00	100,00
AW	49	100,00	100,00
AX	50	100,00	100,00

PROJETO BÁSICO	PROJETO - 04/01
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9
10	10
11	11
12	12
13	13
14	14
15	15
16	16
17	17
18	18
19	19
20	20
21	21
22	22
23	23
24	24
25	25
26	26
27	27
28	28
29	29
30	30
31	31
32	32
33	33
34	34
35	35
36	36
37	37
38	38
39	39
40	40
41	41
42	42
43	43
44	44
45	45
46	46
47	47
48	48
49	49
50	50

PROJETO BÁSICO	PROJETO - 04/01
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9
10	10
11	11
12	12
13	13
14	14
15	15
16	16
17	17
18	18
19	19
20	20
21	21
22	22
23	23
24	24
25	25
26	26
27	27
28	28
29	29
30	30
31	31
32	32
33	33
34	34
35	35
36	36
37	37
38	38
39	39
40	40
41	41
42	42
43	43
44	44
45	45
46	46
47	47
48	48
49	49
50	50