



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

O POTENCIAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO  
DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PARA A PRODUÇÃO DE AÇÕES  
CONTRA-HEGEMÔNICAS:

Um estudo de caso no Assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás

Domingos Rodrigues da Trindade

Brasília, 2011

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

O POTENCIAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO  
DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PARA A PRODUÇÃO DE AÇÕES  
CONTRA-HEGEMÔNICAS:

Um estudo de caso no Assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás

Domingos Rodrigues da Trindade

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação – linha de pesquisa: Ecologia Humana e Práxis Pedagógica, Eixo: Educação do Campo.

Brasília, 24 de fevereiro de 2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

O POTENCIAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO  
DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PARA A PRODUÇÃO DE AÇÕES  
CONTRA-HEGEMÔNICAS:

Um estudo de caso no Assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás

Domingos Rodrigues da Trindade

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Castagna Molina

Banca: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mônica Castagna Molina - (Membro) (UnB)  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Laís Maria de Mourão Sá - (Membro) (UnB)  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Isabel Antunes Rocha - (Membro) (UFMG)  
Prof. Dr. João Batista Pereira Queiroz - (Suplente) (UnB)

À memória do meu pai, um homem simples  
do campo.

## Agradecimentos

*“Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro: de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzam  
os fios de sol de seus gritos de galo  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos...”*

**João Cabral de Melo Neto**

Compartilho com João Cabral de Melo Neto que um “galo sozinho não tece uma manhã, ele precisará sempre de outros galos”. Assim, precisei de tantos outros na tessitura deste trabalho. Pessoas de antes e de agora que não me deixaram dar passos solitários nessa caminhada.

Agradeço, em especial, a minha mãe e familiares pelo carinho, afeto e por proporcionar momentos de renovação das minhas energias todas as vezes que ia à Bahia aliviar o *stress* acadêmico da terra do Planalto Central.

À Prof<sup>a</sup>. Mônica Molina pela orientação importante no meu processo de crescimento intelectual.

Aos futuros educadores e educadoras do campo: Roneci, Vitor, Ivonete, Moisés, Cleunice, Gleiciane, Luzilene e Ivandice por aceitarem ser sujeitos da minha pesquisa.

Aos colegas da LEdoC. De coração, obrigado pela acolhida no grupo. Especial à Anna Isabel, Vicente, Tamiel e Rafael pela contribuição à pesquisa. Ao professor João Batista pelas contribuições na qualificação do projeto.

Agradeço à direção, à coordenação pedagógica, aos professores, alunos, funcionários da Escola Municipal União Flor da Serra pela colaboração no decorrer de todo trabalho de campo e a todas as pessoas da comunidade Itaúna que contribuíram para este estudo.

A seu Pedro e Dona Divina por me receber na intimidade de sua casa e pelas conversas durante as noites em que pousei no Assentamento.

A Dona Izabel e o seu esposo José Cezário e toda sua família pela atenção e acolhimento em sua casa.

A Souza, que com sua bondade, esteve sempre aberto ao diálogo, pelo compartilhamento das minhas angústias enquanto tomávamos uma cerveja e outra.

A Lucas, meu afilhado que sempre me pedia para assistir DVD e me fazia esquecer um pouco do compromisso acadêmico.

A Catarina, Mariângela, Osanete, Silvanete e Ricardson pela cumplicidade e confiança. Vocês iluminaram meus caminhos... ajudaram no cruzamento dos "fios"...

À minha amiga inestimável Débora Feitosa, pelo cuidado que sempre teve comigo e pelas conversas reflexivas importantes para meu crescimento humano e intelectual.

Agradeço aos colegas do Departamento de Educação Campus XII – UNEB e ao colegiado de Pedagogia pela flexibilidade e compreensão.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em especial às professoras Laís Mourão e Cláudia Pato.

À Secretaria Municipal da Educação de Palmas de Monte Alto, Bahia, por me liberar para a realização deste curso.

## RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo analisar e compreender o processo de construção da Inserção Orientada na Escola do Campo e na Comunidade do Assentamento Itaúna/GO que vem sendo desenvolvida no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, com a perspectiva de identificar em que medida essa experiência produz ações contra-hegemônicas nos espaços em que se realiza. Para compreender o fenômeno proposto, a discussão se pautou em três grandes conceitos: modelos de desenvolvimento em disputa no meio rural brasileiro vinculado ao debate da Educação do Campo; hegemonia/contra-hegemonia e Alternância. A pesquisa fundamentou-se em pressupostos de caráter qualitativo, tendo como instrumentos de coleta de dados a técnica de grupo focal, entrevistas semiestruturadas, análises documentais e observação participante. Os sujeitos ouvidos nesta investigação foram: oito educandos(as) da 2ª Turma da Licenciatura em Educação do Campo; quatro docentes da UnB; uma diretora, uma coordenadora pedagógica, cinco docentes, doze educandos(as) da escola de inserção dos estudantes da LEdoC e quatro pessoas do Assentamento Itaúna. Para este estudo, lançou-se mão de autores como: Caldart (2004a, 2004b, 2008); Fernandes (2006, 2008a, 2008b); Molina (2004; 2008; 2010), Arroyo (2005a, 2005b, 2007); Cortela (2000); Gramsci (1982, 1995, 2010); Pistrak (2008); Mochcovitch (1988); Frigotto (1993); Mészáros (2008); Freire (1980, 2005); Campione (2003); Buttigieg (2003); Ribeiro (2008), que subsidiaram a realização desta investigação. Por meio dos procedimentos adotados na análise dos dados, foi possível identificar os conflitos, as tensões, as potencialidades e os desafios enfrentados na realização das atividades de Inserção na Escola do Campo e na Comunidade desenvolvidas pelos estudantes da LEdoC no Itaúna. Entendi que, por meio da inserção, esses estudantes em formação têm buscado se inserir na luta da comunidade, se colocado na condição de pensá-la a partir das contradições que a movimentam, comprometendo-se com a transformação da realidade social. As práticas citadas se inserem numa proposta formativa assentada nos princípios da Educação do Campo. É convergente entre os docentes e estudantes da LEdoC a posição de que as atividades de inserção se contrapõem ao instituído, ao hegemônico, seja as práticas pedagógicas e políticas adotadas pela escola de inserção, ou aquelas desenvolvidas na comunidade. Além disso, os dados apontam que a Alternância em construção na LEdoC tem possibilitado que os estudantes em formação percebam o movimento das questões imanentes da vida na dinâmica do processo formativo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Contra-hegemonia. Inserção Orientada na Escola do Campo e na Comunidade.

## Abstract

This dissertation aimed at analyzing and understanding the process of development of the Oriented Insertion in a Rural School and in the community of the Itaúna settlement in Goiás that has been happening within the Teaching Diploma in Rural Education at Universidade de Brasília, with a view to identify in what measure this experience produces counter-hegemonic actions in the spaces where it is featured. To understand the proposed phenomenon, the discussion was structured by three great concepts: models of development in dispute on rural Brazil linked to the debate on Rural Education; hegemony/counter-hegemony and Alternation. The research was based in presuppositions of a qualitative character, having as instruments for collecting data the focal group technique, semi-structures interviews, document analyses and participant observation. The subjects that were heard in this investigation were: eight students from the 2nd Class of the Teaching Diploma in Rural Education; four professors from UnB; one principal, one pedagogic coordinator, five teacher, twelve students from the LEdoC insertion school and four people from the Itaúna Settlement. For this study, the authors used were Caldart (2004a, 2004b, 2008); Fernandes (2006, 2008<sup>a</sup>, 2008b); Molina (2004; 2008; 2010), Arroyo (2005a, 2005b, 2007); Cortela (2000); Gramsci (1982, 1995, 2010); Pistrak (2008); Mochcovitch (1988); Frigotto (1993); Mészáros (2008); Freire (1980, 2005); Campione (2003); Buttigieg (2003); Ribeiro (2008), who subsidized the realization of this survey. By means of the procedures adopted in the data analysis, it was possible to identify the conflicts, tensions, potentialities and the challenges faced in the accomplishment of the Insertion activities in the Rural School and the community undertaken by the students of LEdoC at Ituaana. I understood that by means of Insertion, those students in formation have sought to be included in the struggles of the community, have put themselves in the condition to think about it with its contradictions in mind, committing themselves to the transformation of the social realities. The practices here mentioned are included in a formative proposal settled in the principles of Rural Education. It is a converging point among teachers and students at LEdoC the position that the insertion activities oppose the institutional, the hegemonic, both regarding political and pedagogic practices adopted by the insertion school or those developed in the community. Moreover, data points to the fact that Alternation in the construction of the LEdoC has enabled students in formation to realize the movement of the underlying issues of life in the dynamics of the formative process.

**Keywords:** Rural Education. Counter-hegemony. Oriented Insertion at the Rural School and in the Community.



**LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

<b>CEB</b>	-	Câmara de Educação Básica
<b>CEBEP</b>	-	Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular
<b>CGEC</b>	-	Coordenação-Geral de Educação do Campo
<b>CFR</b>	-	Casas Familiares Rurais
<b>CNE</b>	-	Conselho Nacional de Educação
<b>CETEC</b>	-	Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural
<b>CEFFA</b>	-	Centro Familiar de Formação por Alternância
<b>CNBB</b>	-	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CNEC</b>	-	Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo
<b>CONTAG</b>	-	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
<b>CPP</b>	-	Coordenação Político Pedagógica
<b>CPT</b>	-	Comissão Pastoral da Terra
<b>CP</b>	-	Comissão Parlamentar
<b>DF</b>	-	Distrito Federal
<b>EJA</b>	-	Educação de Jovens e Adultos
<b>EFA</b>	-	Escola Família Agrícola
<b>ENDIPE</b>	-	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
<b>ENERA</b>	-	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
<b>EPA</b>	-	Escola Popular de Assentamento
<b>ETA</b>	-	Escola Técnica Agrícola
<b>FaE</b>	-	Faculdade de Educação
<b>FETADFE</b>	-	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Distrito Federal e Entorno
<b>FUNDEP</b>	-	Fundação de Desenvolvimento e Educação da Região Celeiro
<b>FUP</b>	-	Faculdade UnB Planaltina
<b>GESAC</b>	-	Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão
<b>GO</b>	-	Goiás
<b>GO</b>	-	Grupo de Organicidade
<b>GPT</b>	-	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
<b>IBGE</b>	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

<b>IF</b>	- Instituto Federal de Educação Tecnológica
<b>INEP</b>	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IOE</b>	- Inserção Orientada na Escola
<b>IOC</b>	- Inserção Orientada na Comunidade
<b>INCRA</b>	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>ITERRA</b>	- Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
<b>LEdoC</b>	- Licenciatura em Educação do Campo
<b>MAB</b>	- Movimento dos Atingidos por Barragens
<b>MAP</b>	- Movimentos dos Pequenos Agricultores
<b>MEB</b>	- Movimento de Educação de Base
<b>MEC</b>	- Ministério da Educação
<b>MEPES</b>	- Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
<b>MST</b>	- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
<b>MT</b>	- Mato Grosso
<b>ONG</b>	- Organização Não Governamental
<b>PPP</b>	- Projeto Político Pedagógico
<b>PROJOVEM</b>	- Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais
<b>PROCAMPO</b>	- Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
<b>PROMET</b>	- Projeto Metodológico
<b>PRONERA</b>	- Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
<b>SECAD</b>	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>ST</b>	- Setor de trabalho
<b>TC</b>	- Tempo-Comunidade
<b>TE</b>	- Tempo-Escola
<b>UEG</b>	- Universidade Estadual de Goiás
<b>UFBA</b>	- Universidade Federal da Bahia
<b>UFGD</b>	- Universidade Federal da Grande Dourados
<b>UFMG</b>	- Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFS</b>	- Universidade Federal de Sergipe
<b>UnB</b>	- Universidade de Brasília
<b>UNEB</b>	- Universidade do Estado da Bahia
<b>UNEMAT</b>	- Universidade do Estado de Mato Grosso
<b>UNESCO</b>	- Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e

**UNICEF**                      Cultura  
- Fundo das Nações Unidas para a Infância

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Área do Assentamento Itaúna – 2010.....	27
Figura 2 - Matriz Curricular do curso de Licenciatura de Educação do Campo da Universidade de Brasília.....	72
Figura 3 - Prédio da Casa Digital.....	111
Figura 4 - Construção do Viveiro.....	116

## SUMÁRIO

OS “FIOS” QUE ME CONDUZIRAM À PESQUISA.....	xiv
1 INTRODUÇÃO.....	21
1.1 O contexto, as questões e os objetivos da pesquisa .....	21
1.2 O Assentamento Itaúna: vestígios históricos.....	25
1.3 Os espaços e os sujeitos da pesquisa .....	31
1.4 Caminhos metodológicos da pesquisa .....	32
2 CAMPO, EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR/A DO CAMPO .....	42
2.1 Diferentes visões: o campo do camponês e do agronegócio – algumas reflexões .	43
2.2 Educação do Campo: da materialidade do conceito à legitimidade jurídica.....	50
2.2.1 <i>A legitimidade jurídica da Educação do Campo</i> .....	57
2.3 Escola do Campo e Comunidade: espaços de vivências, existências e contra-hegemonia .....	63
3 LEdoC/UnB: FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO ... ..	67
3.1 Concepções de formação docente e fundamentos teórico-conceituais .....	67
3.2 A formação por área de conhecimento.....	70
3.3 A Alternância como elo articulador na formação de educadores e educadoras do campo.....	72
3.4 Tempo-Escola e Tempo-Comunidade: um entrecruzamento de tempos e espaços educativos.....	80
4 A ESCOLA NA SOCIEDADE DESIGUAL: ENTRE A REPRODUÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO.....	90
4.1 Uma escola contra-hegemônica e igual para todos.....	97
4.2 Os educadores e educadoras das Escolas do Campo como intelectuais orgânicos .....	100
5 A INSERÇÃO ORIENTADA NA ESCOLA DO CAMPO E NA COMUNIDADE: TENSÕES, DIÁLOGOS E INDÍCIOS DE CONTRA-HEGEMONIA.....	103
5.1 A Inserção Orientada: espaço de diálogo entre escola e comunidade .....	104
5.1.1 <i>O reforço escolar: um momento de ocupação da escola</i> .....	108
5.1.2 <i>A Casa Digital: tensões e diálogos</i> .....	111
5.1.3 <i>O Viveiro: uma estratégia contra-hegemônica</i> .....	116
5.1.4 <i>“Capoeirart”</i> .....	119
5.2 O olhar dos sujeitos da escola e da comunidade de inserção sobre a IOE e a IOC .....	121
5.3 Formação, Alternância e o saber da vida .....	130

5.4 “Eu tenho uma relação boa com todo mundo, não falo nada” – entre o silêncio e o “enfrentamento” .....	132
5.5 IOE e a IOC: a mediação da Universidade.....	136
5.6 “A gente ainda não chegou na mudança de gestão da escola”, nem na comunidade .....	138
5.7 Desafios: é hora de sair da “dormência” .....	141
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
APÊNDICES.....	162
APÊNDICE A - Roteiro de questões para entrevista/grupo focal para docentes da UnB/coordenação da LEdoC .....	163
APÊNDICE B - Questões para o grupo focal e entrevista – Educandos(as) da LEdoC..	164
APÊNDICE C - Roteiro de questões para o grupo focal - Direção, coordenação , docentes e educandos(as) da escola de inserção.....	166
APÊNDICE D – Roteiro de questões para entrevista - pessoas da comunidade.....	167

## OS “FIOS” QUE ME CONDUZIRAM À PESQUISA

*“É bom olhar pra trás e admirar a vida que soubemos fazer.  
É bom olhar pra frente, é bom nunca é igual”<sup>1</sup>*

**Nando Reis**

Na estrada da vida, vários modos de produção de conhecimentos, de valores humanos vão sendo tecidos a partir das relações diversas. Umamarcam menos, outras mais. Mas todas, de uma forma ou de outra, são responsáveis pela produção de identidades, de visão de mundo. Parafraseando Nando Reis, *é bom olhar pra trás e admirar a vida que soubemos fazer. É bom olhar pra frente, é bom nunca é igual*. Nesse sentido, a memória não é uma totalidade da realidade, mas é parte da nossa própria identidade, entendida aqui como uma característica da subjetividade humana constituída na tessitura da história de vida individual e coletiva.

Assim, início este texto narrando alguns eventos constituintes da minha vida e do meu vínculo com as questões que envolvem as interfaces escola e trabalho no meio rural, uma aproximação que vem de longe, da minha origem camponesa, filho de uma família de sete filhos, sendo eu o mais novo de todos e, das primeiras lições educativas instituídas numa “escolinha cai não cai”, unidocente/multisseriada, na comunidade rural de Olaria, município de Palmas de Monte Alto.<sup>2</sup> Nessa escolinha multisseriada de fundo de fazenda, vivi experiências singulares que marcaram o início do meu processo de escolarização.

Relatar as experiências vividas significa revelar ações, emoções, sentimentos, angústias, sofrimentos e apresentar-se ao outro e a mim mesmo. Buscar compreender as marcas que constituíram-me enquanto pessoa, educador de escola pública e acadêmico é acreditar que a reflexão é necessária no processo de formação nas mais diversas dimensões humanas. É rememorar lembranças e significados da escola e do trabalho em

---

<sup>1</sup> Fragmento da música “Dessa Vez”, de Nando Reis. In **Para quando o arco-íris encontrar o pote de ouro**, 2000.

<sup>2</sup> Cidade histórica localizada na Região Sudoeste da Bahia, limita-se ao norte com Riacho de Santana e Matina, ao sul com Sebastião Laranjeiras, ao leste com Guanambi e ao oeste com Iuiu e Malhada. Possui quatro povoados: Espraiado, distante 48 km da sede; Barra do Riacho, distante 25 km da sede; Pinga Fogo, distante 15 km da sede e Rancho das Mães, distante 13 km da sede.

minha vida, além de outros espaços e tempos formativos. E, nesse processo, tentar entender como a escola foi-se revelando para mim, ao longo da minha existência.

Nesse ato ontológico de falar de si, volto ao passado. Retomo aquelas histórias, vivências, encontros, desencontros, experiências nas diversas dimensões que me constituem enquanto sujeito que, ao “estar sendo” no mundo, retoma as experiências educativas da “escolinha cai não cai”, na qual – apesar de sua precariedade – eu entendia que, naquele chão, era possível promover mudanças na vida dos sujeitos do campo. Nesse contexto, já tinha certeza de que a escola era um dos caminhos que eu queria trilhar. Porém, essa possibilidade era muito restrita pois, no campo, só era possível cursar até o 4º ano do antigo ensino de 1º Grau. Além do mais, meus seis irmãos mais velhos não continuaram os estudos ao terminar o 4º ano. Essa era uma inquietação que eu carregava comigo naquele tempo tão sem perspectiva.

Na visão de meu pai, eu tinha de seguir o mesmo caminho dos meus irmãos. Entretanto, muita insistência por parte da minha mãe – apesar de não conhecer o “mundo das letras” – convenceu meu pai a deixar que os dois filhos mais novos continuassem os estudos: minha irmã e eu.

Naquele tempo, ainda não tinha consciência de que deixar o campo para estudar na cidade se configurava como ausência do Estado no campo, como negação de direitos.

Estudar na escola da cidade era ter *status*. E isso era para poucos da minha comunidade. Para mim, estudar na escola da cidade tinha uma condição imposta pelo meu pai: voltar para a *roça* nos finais de semana para ajudá-lo nas atividades agrícolas. Então, aceitei o desafio e lancei-me na estrada da (in)formação. Entre ir e vir, consegui terminar o 2º grau em magistério.

Após três anos de conclusão do magistério, fui aprovado no Concurso Público para o exercício da docência em turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. A prática da sala de aula me trazia muitas dúvidas e, ao mesmo tempo, um desejo enorme de saber mais sobre o ato de ensinar e aprender. Esse desejo impulsionou-me a ir em busca do curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia, Campus XII<sup>3</sup>, o qual me proporcionou a práxis constante, pois, como já exercia a docência, tinha a possibilidade de refletir-agir-refletir a teoria abordada no curso. Aos poucos fui compreendendo que a realidade é movimento, permeada de conflitos gerados por contradições e que, nesse processo, especialmente no contexto educativo, se dá a

---

<sup>3</sup> O Campus XII é um dos 24 campi da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Foi criado em 1990 com o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com duas Habilitações. Hoje ele oferece mais 8 cursos de graduação: Educação Física, Enfermagem, Administração (permanentes) – 5 são cursos de formação de professores em serviço.



reflexão, a aquisição dos conhecimentos científicos e o aperfeiçoamento das práticas cotidianas.

Entre os anos de 2001 a 2003, juntamente com uma colega, assumi a coordenação pedagógica dos colégios de ensino fundamental (5ª a 8ª série) dos povoados rurais de Espraiado, Rancho das Mães, Pinga Fogo e Barra do Riacho, localizados no município baiano de Palmas de Monte Alto. O trabalho consistia em acompanhar o planejamento de ensino quinzenal<sup>4</sup> dos docentes dos povoados na sede do município. Esses docentes, em sua maioria, residiam na sede e se deslocavam para trabalhar nos colégios. Também era nossa atribuição orientar e acompanhar os eventos escolares como festas de São João, dia das mães, gincanas estudantis, bem como as reuniões com a comunidade escolar ao final de cada unidade. Então, íamos também até a escola, especialmente nos eventos que a escola promovia.

Coordenar escolas rurais sem ter uma formação específica me causou medo, insegurança. Mas também não poderia deixar de enfrentar tal desafio. Era a oportunidade de estar mais próximo de minhas origens e discutir com os educadores e educadoras a relação existente entre a escola e a comunidade rural. E, ao mesmo tempo, tentar trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais produzidas pelos jovens rurais e seus familiares. Todavia, isso dependia de um trabalho coletivo e de estar junto à escola e à comunidade.

Essa experiência profissional possibilitou-me um contato direto com as problemáticas que emergem da falta de formação específica de educadores e educadoras do campo, sobretudo quando não vivem juntos às comunidades rurais. Essa realidade não é apenas local. Arroyo nos ajuda a pensar sobre essa questão quando afirma que “a maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Conseqüentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes” (2007 p. 169), assim, é quase impossível pensar e efetivar um projeto de desenvolvimento para a Escola do Campo.

Como lidar com tal situação? Como pensar um projeto diferente para a escola em que ela possa dialogar com a comunidade quando os educadores e educadoras não criam vínculo com a comunidade? Como resolver esse impasse, uma vez que as políticas públicas educacionais municipais cada vez mais afastam os educadores e educadoras das Escolas do Campo? Eram muitas as questões que me inquietavam. O que seria o mundo sem as questões que o move? São elas que nos dão a consciência da

---

<sup>4</sup> Os docentes do Distrito Espraiado realizavam o planejamento de ensino na própria escola.

inconclusão dos seres humanos, de tal modo que a educação é um “que-fazer permanente” (FREIRE, 2005).

Paralelo a esse trabalho de coordenação, atuei como Professor Orientador<sup>5</sup> por dois anos num curso de graduação em Pedagogia Plena com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Rede UNEB 2000, em convênio com a Prefeitura Municipal de Malhada, Bahia<sup>6</sup>.

Em 2004, me afastei da coordenação dos colégios referidos anteriormente e assumi a Secretaria Municipal de Educação do município de Malhada, Bahia. Essa experiência de um ano me marcou fortemente, no sentido de que pude conhecer um pouco mais de perto as relações de poder no âmbito das políticas educacionais. Nesse mesmo ano, cursei, na condição de aluno especial, a disciplina Epistemologia do Educar no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Nessa disciplina, pude discutir com os meus pares problemáticas de grande relevância no âmbito educacional, como o paradigma clássico de ciência: as verdades únicas, as certezas inquestionáveis, seu formalismo, seus limites e suas consequências, principalmente na organização dos espaços e tempos educativos. A reflexão enveredou-se também pelo paradigma da complexidade, que se pauta numa relação solidária entre o homem, a terra e todos os sistemas vivos. Uma visão de mundo diferente da cartesiana que separa, mutila e exclui.

Essas reflexões foram substanciais na retomada do trabalho de coordenação dos docentes do colégio do Povoado de Rancho das Mães, em Palmas de Monte Alto, no ano de 2005. Durante esse trabalho, fui inserindo-me em outros contextos educativos, fazendo parte de Associações Escolares no Campo, ministrando cursos formativos para professores em Semanas Pedagógicas promovidas por municípios do sertão baiano. Sempre entendi que esses momentos de trocas de saberes seriam de grande importância para meu processo de amadurecimento intelectual e humano.

Ainda em 2005, assumo, por meio de Concurso Público, o exercício da docência no Ensino Superior para o curso de Pedagogia do Departamento de Educação, Campus XII, da Universidade do Estado da Bahia, do qual sou aluno egresso. Exatamente na universidade tive meu primeiro contato com a discussão sobre Educação do Campo,

---

<sup>5</sup> O professor orientador exercia a função de articular as demandas do curso (de formação em serviços) entre gestores municipais e a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, orientar e acompanhar o estudo teórico e o trabalho pedagógico dos professores-alunos nas suas salas de aula.

<sup>6</sup> O município de Malhada localiza-se na região do médio São Francisco sudoeste da Bahia.

quando fui convocado a assumir o componente curricular Educação do Campo no curso de Pedagogia.

O trabalho na Universidade subsidiou enormemente a prática da coordenação dos docentes rurais, pois, através da Universidade, pude desenvolver dois projetos de extensão universitária imperativos no processo de compreensão de algumas questões relevantes na formação dos jovens rurais e da formação docente. Um discutia o “Rural como Espaço de Vida”, envolvendo estudantes dos cursos de Pedagogia e Educação Física do Campus XII/UNEB, no qual trabalho, sendo que alguns desses estudantes eram residentes em distritos rurais. O outro projeto, “Escola Urbana, aluno rural: o que há de errado?” era direcionado a professores, coordenação, direção de uma escola “nucleada”<sup>7</sup> na sede do município de Guanambi,<sup>8</sup> Bahia.

Esses projetos de extensão constituíram-se em espaços de reflexões calorosas sobre questões da realidade social vivida pelos sujeitos participantes. Foram espaços de interlocução, de troca de experiências, de proposição, uma vez que, a partir do trabalho desenvolvido na escola nucleada, a instituição começa a pensar o seu Projeto Político-Pedagógico, tendo em vista a realidade dos sujeitos da escola.

A atividade docente em uma instituição pública do ensino superior me favoreceu o trânsito entre o espaço acadêmico, a realidade local trazida pelos estudantes do Curso de Pedagogia e iniciativas das organizações e Movimentos Sociais locais, permitindo-me mobilidade e diversidade de ações. Além disso, tem proporcionado algumas produções acadêmicas já apresentadas em congressos científicos. As reflexões tecidas nos projetos de extensão mencionados anteriormente foram significativas para o trabalho de coordenação pedagógica que exercia paralelamente ao trabalho na Universidade.

Além dos diálogos construídos na Universidade, os eventos científicos promovidos pela Rede de Estudos Rurais (2007, 2008) constituíram-se em espaços formativos relevantes para impulsionar o estudo das questões relativas à Educação do Campo e seus sujeitos, Movimentos Sociais e a luta por direitos, a formação de educadores e educadoras do Campo, entre outros. Mas não era o bastante. Foi então que decidi fazer o mestrado em Educação na Universidade de Brasília (UnB), com ênfase na Educação do Campo, a qual eu defendo por acreditar que as pessoas que vivem e trabalham no campo têm o direito a uma educação de qualidade, brotada da realidade social vivida por

---

<sup>7</sup> Escola Nucleada é o nome dado à escola que recebe os alunos das escolas fechadas no meio rural. Os alunos são transportados do meio rural para a escola nucleada na sede do município.

<sup>8</sup> Guanambi é um município que está situado no sertão baiano, às margens da BR-030 e da BR-122 a 796 km de Salvador – BA.

essas pessoas, que também são sujeitos de direitos que contribuem com a construção da história do país.

A escolha da Educação do Campo como área de interesse ocorreu por mobilizar meus sentimentos, rememorar raízes históricas de um passado que ainda é presente, de acionar-me um desejo de conhecer, com mais intimidade, esse campo do saber.

Após minha chegada na UnB como mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado à linha de pesquisa Ecologia Humana e Práxis Pedagógica no Eixo Educação do Campo, fui convidado a participar do grupo de estudo Educação do Campo coordenado pela professora Laís Mourão. Nesse grupo, fui apresentado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), um curso de formação de educadores e educadoras das Escolas do Campo, organizado em regime de alternância. Trata-se de uma experiência pensada pelos e para os povos do campo, pautada num paradigma de educação que tem por excelência o rompimento do silêncio do Estado, da negação de direitos, com a concepção unilateral da relação cidade-campo, em que trabalhadores rurais são vistos como improdutivos e o campo como território de não vida (CORRÊA; MORRETTI E RIBEIRO, 2007).

Nesse curso, desenvolvi atividades como docente ministrando aulas com outros colegas professores nos Componentes Curriculares Teoria Pedagógica II e Organização Escolar e Método do Trabalho Pedagógico, além de me inserir na comunidade dos educandos(as), contribuindo com o trabalho de orientação e acompanhamento das atividades de Inserção Orientada na Escola do Campo e na Comunidade desenvolvidas pelos estudantes da LEdoC. Essa experiência, além de fazer parte do currículo da Licenciatura em Educação do Campo/UnB, é uma forma de a Universidade ir à comunidade. É uma maneira de os estudantes, futuros educadores das Escolas do Campo, se colocarem em movimento a fim de articular processos formativos/educativos nas escolas das comunidades rurais.

Além das experiências já citadas, no decorrer do curso de mestrado, outras atividades foram também significativas no processo de compreensão do objeto investigado, a saber: Encontro Mineiro de Educação do Campo FaE/UFMG – Pesquisa, Práticas e Formação<sup>9</sup>; Seminário das Escolas de Inserção da II Turma da Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC/UnB<sup>10</sup>, que será comentado na sequência; o XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – (XV ENDIPE), especificamente o Grupo de Trabalho Educação do Campo: convergências e tensões no campo da formação e do

---

<sup>9</sup> Belo Horizonte/MG, de 22 a 24 de julho de 2009.

<sup>10</sup> Mato Grosso - MT, Assentamento Antônio Conselheiro Barra do Bugres de 08 a 10/04/2010.

trabalho docente<sup>11</sup>, realizado na UFMG, no qual apresentei trabalho sobre a temática Educação do Campo. Esse GT foi um espaço bastante fértil de discussões acerca das políticas públicas educacionais para os povos do campo, com destaque à formação dos educadores e educadoras do campo.

E, por último, o III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas Públicas de Desenvolvimento para Campo Brasileiro e I Encontro Internacional de Educação do Campo,<sup>12</sup> realizado na Universidade de Brasília. O evento se propunha a tecer uma discussão sobre Agroecologia e Soberania Alimentar, Formação de Educadores do Campo, Educação Escolar do Campo, Políticas de Educação Superior no Campo e Educação e Movimentos Sociais. Nesse evento, apresentei o trabalho “Campo, Educação e Escola do Campo: uma articulação necessária na luta pela transformação social no campo”.

Assim, os “fios” tecidos no âmbito profissional e acadêmico, cruzados pelo pessoal nos mais diversos espaços que tive a oportunidade de ocupar, marcaram, de um jeito ou de outro, a minha existência, proporcionaram-me formas diversas de ver e compreender o mundo as quais estão perpassadas pelos aspectos subjetivos, políticos, sociais, culturais e humanos que constituem a minha subjetividade a partir do que ora eu vivi.

---

<sup>11</sup> Belo Horizonte/MG, de 20 a 23 /04/2010. Disponível em: <<http://www.endipe.com.br>>. Acesso em: 19 de abril de 2010.

<sup>12</sup> Brasília/DF, de 04 a 06/08/2010. Disponível em: <<http://www.encontroobservatorio.unb.br>>. Acesso em: 10 de agosto de 2010.

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 O contexto, as questões e os objetivos da pesquisa

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito da linha de pesquisa Ecologia Humana e Práxis Pedagógica, na área de concentração Educação e Ecologia Humana do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, e se insere nos estudos da Educação do Campo. Investigou-se a experiência da Inserção Orientada na Escola do Campo e na Comunidade, que vem sendo implementada e desenvolvida no conjunto das atividades formativas da Licenciatura em Educação do Campo<sup>13</sup> em andamento na UnB.

Esse curso de formação de educadores e educadoras do campo contrapõe-se à educação tradicionalmente ofertada no meio rural brasileiro, a qual traduz o descaso das oligarquias rurais que se solidificaram como força hegemônica na sociedade ao longo da história do país para com os sujeitos que vivem no/do campo. Trata-se de uma lógica que exclui os povos do campo dos processos sociais, que se utiliza de modelos em que as peculiaridades do modo de vida de homens e mulheres do campo são negadas, sobretudo no que se refere à relação estabelecida com o trabalho agrícola.

Caldart (2004a) afirma que as populações do campo<sup>14</sup> incorporaram uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola e ter escola para poder sair do campo. Essa ideia parece ser legitimada a partir das políticas públicas para o meio rural brasileiro que, historicamente, foram baseadas num entendimento urbanista de mundo. Essa concepção considera que, para os trabalhadores do meio rural, não é importante a formação escolar oferecida às elites brasileiras.

Essa relação unilateral cidade-campo pode ser constatada no Panorama da Educação do Campo do Ministério da Educação – MEC/2007 quando apresenta que o nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. Apenas 21,6% dos professores das séries iniciais do ensino fundamental têm

---

<sup>13</sup> Utiliza-se a expressão “campo” – não é mais usual “meio rural” – quando se trata da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.

<sup>14</sup> As expressões: “povos do campo” e “sujeitos do campo”, “população do campo” ou “camponesa”, são usadas às vezes como sinônimos neste estudo.

formação superior, enquanto que nas escolas urbanas esse contingente corresponde a 56,45% dos docentes.

Tal discrepância no nível de escolaridade dos professores expõe o descaso com a educação dos povos do campo. Esse problema também se apresenta no âmbito da produção de conhecimento científico. Embora na última década tenha-se percebido vários avanços na incorporação à agenda acadêmica do tema, ainda são poucos centros de pós-graduação no Brasil que têm como área de concentração a Educação do Campo. Arroyo (2007, p.158) sublinha que “não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de educadores e educadoras do campo como preocupação legítima.”

Romper com esse paradigma tem sido um grande desafio nas lutas pela implementação de um projeto popular de educação e desenvolvimento do campo, no sentido de estabelecer novas relações sociais, políticas, culturais, educacionais e produtivas. Nessa perspectiva, o campo é visto como espaço social de vida, de práticas compartilhadas por aqueles que ali vivem. Segundo Vendramini (2007), nos últimos anos, tem-se assistido na sociedade brasileira a emergência e consolidação de um movimento nacional que, no âmbito das mais diversas organizações e movimentos vinculados ao meio rural, tem afirmado princípios e práticas de um outro paradigma de Educação e Escola do Campo e de relações de produção.

Nesse contexto, a crítica à realidade brasileira, sobretudo à situação educacional do povo que trabalha e vive no e do campo, fez emergir a Educação do Campo. Portanto, ela não pode “ser compreendida em si mesma, mas, como movimento real de combate ao atual estado de coisas” (CALDART, 2008, p. 3). A Educação do Campo emerge dos sujeitos do campo, que têm intensificado suas lutas, formando territórios concretos e imateriais, constituindo comunidades e políticas, determinando seus destinos na construção de suas ideologias, suas visões de mundo, expressa Fernandes (2008a).

Enfrentando o descaso do Estado e da sociedade, os camponeses, nesses pouco mais de doze anos de luta por um projeto popular de desenvolvimento para o campo brasileiro, conquistam algumas políticas públicas e buscam, ao mesmo tempo, alternativas de uma outra “sociabilidade” que se contrapõe aos princípios do sistema capitalista.

Nesse contexto, destaca-se, aqui, as experiências do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que, em parceria com Universidades públicas e movimentos camponeses, tornou-se um espaço de excelência para a reflexão teórica e da prática da Educação do Campo (FERNANDES, 2008a). Destaca-se também a implementação do Programa Piloto apresentado pelo MEC no ano de 2006, denominado Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Esse Programa iniciou-se por meio de editais não permanentes para contemplar a reivindicação dos camponeses e camponesas pela garantia de direito de acesso ao ensino público superior.

Inicialmente, a Licenciatura em Educação do Campo foi oferecida por quatro Universidades públicas brasileiras: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e UnB. No atual momento, 20 Universidades já a estão oferecendo.

Em Brasília, esse curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) é ofertado pela Faculdade UnB Planaltina, com apoio do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural (CETEC/UnB), em parceria com Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e a Escola Técnica Federal de Brasília – Unidade Descentralizada de Planaltina - DF.

Esse curso de graduação é destinado a educadores e educadoras de escolas públicas de Educação Básica, especialmente assentados, reassentados e outras comunidades camponesas, pessoas que atuam como educadores ou coordenadores de escolarização básica de Educação de Jovens e Adultos em comunidades camponesas ou que coordenam ou acompanham cursos formais apoiados pelo PRONERA (UnB, LEdoC PPP, 2009).

Sua estrutura curricular é organizada em regime de Alternância entre Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). Entende-se por TE os períodos intensivos de formação presencial no *campus* universitário, e por TC os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas e políticas orientadas pela Universidade. Essas práticas são chamadas na LEdoC de Inserção Orientada na Escola do Campo (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (IOC), as quais foram objeto de investigação deste trabalho.

O curso citado acima está organizado em 08 etapas compostas por oito TE (que variam entre 30 e 45 dias cada uma) e oito TC, que se configuram como a continuidade do processo de formação dos educandos(as). Um TE mais um TC correspondem a um semestre letivo.



O estudo se propôs analisar e compreender o processo de construção e desenvolvimento da IOE e da IOC no Assentamento Itaúna/GO protagonizado pelos estudantes da 2ª Turma da LEdoC da UnB, com a perspectiva de identificar em que medida essas atividades produzem ações contra-hegemônicas nesses espaços. Os objetivos específicos que deram sustentação à investigação foram:

- a) Analisar e descrever como ocorrem a IOE e IOC para os educandos(as) da LEdoC do Assentamento Itaúna/GO;
- b) Entender como os docentes orientadores/acompanhantes e coordenação da LEdoC concebem a IOE e IOC do Assentamento Itaúna;
- c) Compreender como direção, coordenação, docentes, educandos(as) da escola de inserção e pessoas da comunidade Itaúna concebem o trabalho desenvolvido pelos educandos(as) da LEdoC;
- d) Identificar as dificuldades, limites e potencialidades da IOE e IOC desenvolvidas pelos educandos(as) da LEdoC do Assentamento Itaúna.

As questões orientadoras que possibilitaram a imersão no universo da pesquisa surgiram a partir da minha experiência de orientar e acompanhar o trabalho de IOE e IOC e o exercício da docência nos componentes curriculares Teoria Pedagógica II e Organização Escolar e Método do Trabalho Pedagógico na 2ª etapa da Turma II da LEdoC no ano de 2009, bem como das reflexões e diálogos tecidos com meus pares no componente curricular Fundamentos da Educação do Campo, cursado no Programa de Mestrado em Educação da FE/UnB.

Essas questões buscaram contemplar a compreensão dos sujeitos da pesquisa acerca da experiência da IOE e o IOC no processo de formação dos educadores e educadoras do campo. Foram elas: Como os educandos(as) da LEdoC do Assentamento Itaúna entendem a IOE e a IOC no seu processo de formação? Como a equipe de coordenação, docentes orientadores/acompanhantes e educandos(as) da LEdoC constroem a experiência da IOE e da IOC e como eles a concebem no processo de formação de educadores e educadoras do campo? Em que medida a IOE e a IOC produzem ações contra-hegemônicas nos espaços em que se realizam? Qual a compreensão dos docentes, coordenação pedagógica, direção, educandos(as) e pessoas da comunidade Itaúna em relação ao trabalho pedagógico formativo e educativo desenvolvido pelos educandos(as) da LEdoC?.

Essas questões estão ancoradas nos objetivos da LEdoC que são a formação dos educadores e educadoras para atuação nas seguintes frentes de profissionalização: gestão de processos educativos escolares; docência e gestão de processos educativos nas comunidades (UnB, LEdoC PPP, 2009, p.18). Essa intencionalidade está aportada na compreensão de que a formação a partir dessas frentes de atuação instrumentalizará esses profissionais na construção e no fortalecimento de um processo contra-hegemônico na escola e na comunidade do campo. Buscou-se o sentido de totalidade da atividade de inserção desenvolvida pelos educandos(as) para que se perceba a inter-relação entre a IOE e a IOC e a natureza dos processos educativos desencadeados na escola e na comunidade com e a partir da inserção dos educandos(as).

## **1.2 O Assentamento Itaúna: vestígios históricos**

No processo de compreensão da realidade numa perspectiva de totalidade, é necessário evidenciar alguns elementos históricos e sociais da realidade concreta, das lutas e do movimento que constitui o real e os sujeitos que compõem essa “abordagem empírica” aqui efetuada.

Nesse sentido, é importante explicitar que o Assentamento Itaúna se inicia com a ocupação de terra no ano de 1997, com aproximadamente 10 famílias de trabalhadores rurais vindos do acampamento Cigano (GO). Conforme relata um dos desbravadores do Itaúna, diante da improdutividade das terras na área do Acampamento Cigano, algumas famílias procuraram o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Planaltina de Goiás em busca de novas terras em que pudessem morar e produzir seus alimentos. Já estavam cansados de trabalhar como diaristas ou meeiros em fazendas da região. Aos poucos, o número de famílias aumentou com a vinda de pessoas de vários estados brasileiros. “Era o sonho do meu pai conquistar um pedaço de terra, onde pudesse plantar e colher, sem ter que dividir com o patrão<sup>15</sup>”, relata Araticum<sup>16</sup> estudante da LEdoC sujeito dessa investigação.

---

<sup>15</sup> Dado extraído do Relatório de TC – março de 2009.

<sup>16</sup> Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, dar-se-á a cada um nomes fictícios, conforme descrevo na sequência.

O sonho e a luta por um “pedaço de terra” das famílias que ocuparam a Fazenda Itaúna em 1997 só se realizaram após dez anos, quando, em 2007, o acampamento teve sua situação regularizada com o reconhecimento institucional, a chamada emissão de posse. Durante esse tempo de negociação envolvendo INCRA, o proprietário da fazenda e o Judiciário, algumas famílias acabaram desistindo da luta, sendo substituídas por outras que chegavam de vários estados brasileiros.

Existem hoje no Itaúna aproximadamente 100 famílias assentadas em parcelas entre 21 a 40 hectares. A área total do Assentamento é de 4.080 hectares. 20 hectares são reservados como espaço comunitário para construções e cultivos de interesses coletivos e 2.080 hectares são para reserva ambiental. É uma região rica em água, contando com várias nascentes, muitas delas permanentes, contudo, elas sofrem com o desmatamento em seu entorno. A maioria das famílias do Assentamento tem água encanada em suas parcelas, que vem das nascentes.

No processo de constituição dos sujeitos coletivos dentro do Itaúna, conforme relata um dos seus primeiros moradores, sujeito desta pesquisa, no ano de formação do acampamento havia uma comissão de moradores que tratava dos assuntos coletivos, sobre a qual ele fala com um sentimento saudosista: *“No tempo da comissão era bom, não tinha confusão”*. Mas, na luta pela posse da terra, sentiram a necessidade de uma organização jurídica para garantir a representatividade legal junto às entidades governamentais. Com apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Planaltina-GO, formaram a Associação dos Trabalhadores Rurais do Itaúna, no intuito de fortalecer a negociação para a titulação da terra junto ao INCRA e, ao mesmo tempo, buscar melhorias para a comunidade. Os representantes dessa associação são escolhidos pelos assentados por meio de eleição. Entretanto, no momento dessa pesquisa, o presidente da referida associação passou o seu cargo para o então secretário sem a consulta popular das pessoas do Assentamento.

É importante destacar que, conforme consta nos relatórios<sup>17</sup> dos educandos(as) da LEdoC sujeitos da pesquisa, ao longo da constituição do Assentamento foi surgindo a necessidade de formar grupos coletivos para a divisão de tarefas. Foram formados os grupos de mulheres, de jovens e grupos de trabalhos coletivos. No momento em que este estudo foi realizado, apenas o grupo de jovens está formado. Porém, com pouca atuação.

---

<sup>17</sup> Os relatórios são as memórias produzidas pelos educandos(as) da LEdoC referentes às atividades pedagógicas e políticas desenvolvidas em cada Tempo-Comunidade.

Quanto às atividades produtivas do Assentamento, elas se dão de forma individualizadas, mas, segundo consta nos relatórios de TC dos estudantes da LEdoC, já houve no Assentamento experiências de produções coletivas, e citam como exemplo o Projeto Batata Doce financiado pelo Banco do Brasil, que acabou não dando certo, por razões que não foram explicitadas. Hoje, as pessoas plantam em suas parcelas individualmente, destacando-se os cultivos de arroz, feijão, milho, mandioca, abóbora, amendoim, banana e hortaliças, dentre outros. Algumas famílias criam gado, ovelhas, porcos, aves para o consumo. Mas sempre o excedente é vendido. Encontra-se também pessoas que plantam apenas um tipo de produto, a exemplo do tomate, com a finalidade de vender para o mercado da região.

Um elemento importante encontrado nos relatórios do primeiro TC dos educandos(as) da 2ª Turma da LEdoC/UnB é que, quando as primeiras famílias chegaram à fazenda que hoje é o Assentamento, ela era completamente desmatada, com pastagens para criação de animais, o que ainda é visível atualmente, após 10 anos. Isso reflete bem a paisagem do agronegócio que é de territórios com a presença de poucas pessoas e grandes extensões de terras desmatadas, como se pode perceber na fotografia seguinte.



**Figura 1** – Área do Assentamento Itaúna – 2010.

Na contraposição desse processo de exploração da terra e dos homens do meio rural, a Educação do Campo vem, nos seus doze anos de existência, propondo uma nova leitura e projeto de campo enquanto espaço de produção de existências em que os povos do campo são vistos como sujeitos de direitos: “Isso significa compreender o território do camponês como uma totalidade, de modo que o seu desenvolvimento não venha a destruir a sua estrutura” (FERNANDES, 2008a, p.41).

Nesse processo de caracterização do Assentamento Itaúna, é importante relatar que, em sua divisa, há uma grande área de plantação de eucaliptos, o que se torna comum diante da força que o agronegócio tem no estado de Goiás e toda a região Centro-Oeste. Essa prática parece estar “contaminando” o Assentamento, haja vista que são perceptíveis pequenas plantações dessa árvore em diversas parcelas de terra dos assentados e pouca diversidade de árvores plantadas nas parcelas. Considera-se que seja reflexo do poder hegemônico dos grandes proprietários de terras que desmatam a região para a plantação de monocultura e grandes pastagens. “Há plantio de soja com intenso uso de agrotóxicos acima das nascentes feitas por fazendeiros”, afirma Orquídea, educanda da LEdoC no primeiro relatório de TC.

No tocante ao lixo produzido pelas pessoas da comunidade, este é queimado em buracos feitos pelos moradores. As casas não dispõem de rede de esgoto. Há energia elétrica apenas na sede da Associação dos Trabalhadores Rurais.

Um fato importante a ser destacado é que, até o início da pesquisa em 2009, as famílias não tinham suas casas definitivas, moravam em casas improvisadas, à espera do crédito do INCRA para construção das habitações. Para a alegria dos assentados, esse crédito saiu para 80 famílias no segundo semestre de 2010, restando 20 famílias que ainda não acessaram o crédito habitacional que, segundo moradores, já está aprovado pelo INCRA.

No aspecto da saúde, os moradores do Itaúna dispõem de um Agente Comunitário que visita a comunidade mensalmente, fazendo um trabalho de orientação à saúde preventiva, que, por sinal, é estudante da LEdoC residente do referido Assentamento. O hospital mais próximo fica a 42km. Há um Posto de Saúde a 8km de distância. A população conta com um espaço que funciona como “miniposto” de atendimento, onde um médico e uma enfermeira atendem a cada 15 dias. Parte da comunidade acessa também o Programa Social Bolsa Família.

No que se refere aos espaços coletivos, as pessoas dispõem de um campo de futebol construído pelos moradores, um barracão onde acontecem as reuniões da Associação, as festas e celebração dos cultos ecumênicos. A comunidade conta ainda com uma Estação Digital<sup>18</sup> inaugurada em dezembro do ano de 2008, uma conquista do Assentamento através de doações de algumas entidades públicas e privadas. No momento, está sendo construída uma Casa Digital<sup>19</sup> sob a responsabilidade dos educandos(as) da LEdoC do Itaúna, a qual será discutida no capítulo IV deste trabalho.

O processo de escolarização dos filhos dos moradores do Assentamento, da ocupação da fazenda até 2008, da Educação Infantil ao Ensino Médio, se dava em escolas do município e do estado em São Gabriel, Planaltina (GO). Os estudantes eram transportados em carros do referido município. Em 2009, os estudantes dos anos finais do ensino fundamental passaram a estudar na escola do Assentamento Flor da Serra, vizinho do Assentamento Itaúna. As crianças da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental passaram a estudar em salas improvisadas na Estação Digital e no salão da Associação dos Trabalhadores Rurais do Itaúna. São três turmas no matutino e três no vespertino, num total de 48 estudantes. Essas salas funcionam como extensão da escola do Assentamento Flor da Serra, na qual estudam 108 educandos(as), sendo a maioria residente no Itaúna, segundo informação obtida na própria escola. Os educandos(as) do ensino médio continuam estudando em São Gabriel.

Segundo moradores do Assentamento com quem conversei no decorrer da investigação, os estudantes foram transferidos de São Gabriel para a escola do Assentamento Flor da Serra devido ` pequena quantidade de alunos (as) nessa escola. Na iminência de ser fechada, os gestores municipais decidiram transferir os estudantes do Itaúna para a escola do Assentamento Flor da Serra.

Vale ressaltar que essa decisão não é a comumente tomada por muitos gestores municipais no país, que preferem adotar a política de fechamento das escolas rurais e fazer o transporte dos estudantes do campo para a cidade. Nessa prática, a cidade tem sido idealizada “como espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa” (ARROYO, 2007, p.158) e, conseqüentemente, o campo como o lugar do atraso e extensão da cidade.

---

<sup>18</sup> Conforme consta no primeiro relatório elaborado pelos educandos da 2ª Turma da LEdoC que participam da pesquisa, a Estação Digital não está funcionando devido à falta de um projeto coletivo por parte da comunidade.

<sup>19</sup> O projeto Casa Digital faz parte do conjunto de políticas de inclusão digital dos Ministérios do Desenvolvimento Agrário e de Tecnologias e Comunicação.

Quanto ao corpo docente da escola que atende as duas comunidades mencionadas, são 14 professores(as), dos quais dois não têm curso superior. A direção da escola é escolhida por eleição e é composta por uma diretora e uma vice-diretora, ambas com formação superior. Existe o Conselho Escolar formado por pais de alunos e funcionários da escola dos setores administrativos e pedagógicos. A escola conta com uma coordenadora pedagógica que participa de sua gestão e da organização do trabalho pedagógico. No entanto, esses profissionais não são formados nas especificidades da realidade do campo, desconhecem as contradições que movimentam a vida concreta dos camponeses. Não têm formação específica para atuar nas Escolas do Campo.

É importante ressaltar que a maioria dos professores da escola, inclusive a coordenadora pedagógica, mora nas cidades de Planaltina de Goiás e Formosa (GO). Viajam todos os dias até a escola no transporte escolar mantido pela prefeitura municipal. Essa situação tem uma relação direta com a minha trajetória profissional no contexto da atuação enquanto coordenador pedagógico de escolas rurais, experiência permeada de tensão, de conflitos e de contradições diante da problemática: docentes das Escolas do Campo que não são do campo. “Não são formados nas especificidades da realidade do campo, suas formas de produção camponesa e de sociabilidade, cultura, identidades [...] não tem enraizamento cultural, identitário com os povos do campo” (ARROYO, 2010, p.478).

A escola conta, ainda, com uma (1) secretária, seis (6) Assistentes de Higiene e Alimentação, uma (1) coordenadora de turma e uma (1) coordenadora da merenda escolar.

As dimensões da minha trajetória narradas até o momento evidenciam um vínculo com os sujeitos e o contexto da pesquisa, de forma que o contato com eles se deu de forma bastante harmônica e, ao mesmo tempo, reavivou lembranças de momentos vividos no campo, no cultivo da terra, e de lições apreendidas na escola rural, tanto do tempo de aluno como de atuação profissional.

### 1.3 Os espaços e os sujeitos da pesquisa

Em função do propósito deste estudo, que foi compreender o processo dialógico de implementação e desenvolvimento da IOE e da IOC pelos estudantes da 2ª Turma da LEdoC da Universidade de Brasília no Assentamento Itaúna, no intuito de identificar em que medida essas experiências produzem ações contra-hegemônicas nesses espaços, a minha inserção no universo da pesquisa se deu em alguns momentos do TE e do TC considerados relevantes para o entendimento da intervenção social pensada na Universidade e colocada em prática na Escola do Campo e na comunidade de inserção. Os espaços/tempos escolhidos para a realização da pesquisa foram:

- Seminários de planejamento do Tempo-Comunidade: espaço/tempo em que os estudantes da LEdoC planejam as atividades de inserção com orientação dos docentes da UnB;
- Seminários de Tempo-Comunidade, que são realizados na UnB, como já foi dito: são espaços e tempos onde os estudantes apresentam o resultado das atividades de inserção na escola e na comunidade, suas inquietações, dúvidas e desafios;
- Momento de avaliação das etapas realizadas na UnB;
- Atividades de inserção na escola e na comunidade Itaúna, onde foi possível observar a dinâmica dos tempos/espaços formativos, bem como ouvir os sujeitos participantes da pesquisa.

Além desses espaços, foi significativa no processo de compreensão da dialética da IOE e da IOC a observação de um conjunto de atividades desenvolvidas durante o período de investigação com a participação dos educandos(as) da LEdoC, coordenação e docentes do curso, tais como: I Seminário das Escolas de Inserção da LEdoC/UnB realizado em Mato Grosso, nos dias 08 a 10 de abril de 2010, na Escola Estadual Paulo Freire no Assentamento Antônio Conselheiro, no município de Barra do Bugres; Seminário de apresentação da Licenciatura na comunidade do Assentamento Terra Conquista (GO), onde existem estudantes da LEdoC, e reuniões de estudo e planejamento dos seminários de apresentação do projeto da LEdoC nas comunidades Engenho II e Prata, situadas no município de Cavalcante (GO)<sup>20</sup>, nos quais estiveram

---

<sup>20</sup> Nesse seminário, os educandos(as) da LEdoC apresentaram o projeto do curso para as respectivas escolas de inserção e comunidades e, levantaram questões e problemas da realidade na perspectiva de mobilizar as pessoas na busca de solução para os problemas apontados.



presentes os educandos(as) da LEdoC sujeitos dessa pesquisa, na condição de colaboradores da elaboração e execução das atividades de inserção nas referidas áreas.

Os sujeitos desta pesquisa foram: oito estudantes da 2ª Turma da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília que residem no Assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás (3 homens e 5 mulheres); quatro docentes do referido curso que orientam e acompanham a IOE e a IOC (1 mulher e 3 homens), sendo que um desses participa da coordenação geral da LEdoC; uma diretora, uma coordenadora pedagógica, cinco docentes (4 mulheres e 1 homem), doze educandos(as) (9 homens e 3 mulheres) da escola de inserção e quatro pessoas do Itaúna.

A partir da minha inserção nos tempos/espços de investigação, meu olhar foi-se formando na medida das relações estabelecidas entre os espaços, os sujeitos que movimentam a realidade e a compreensão teórica construída com a ajuda de vários autores, sobretudo os que permitem possibilidades de aproximação da realidade dos sujeitos sociais do campo. Esses autores me deram subsídios teóricos, informações e orientações para a escolha dos caminhos metodológicos, contudo, o envolvimento do pesquisador na tessitura do contexto a ser investigado e a natureza das questões de investigação têm um papel decisivo na opção do percurso metodológico e dos sujeitos da pesquisa.

Explicitar essas características auxilia na visualização das referências feitas no decorrer da dissertação, dos relatos, das ações que se vinculam aos sujeitos dessa pesquisa. Essas informações foram expostas nesse espaço da introdução da dissertação pela opção de trazer elementos da caracterização dos espaços em que a IOE e a IOC aconteceram, importantes para se ter um entendimento da totalidade do trabalho.

#### **1.4 Caminhos metodológicos da pesquisa**

Diante da complexidade das atividades de inserção desenvolvidas pelos educandos(as) da LEdoC, para explorar o problema de pesquisa, buscou-se ouvir os sujeitos envolvidos direta e indiretamente no processo formativo/educativo da LEdoC. Além disso, considerou-se imperativo para o estudo a análise de documentos vinculados à IOE e a IOC (roteiro de atividades, relatórios dos estudantes e dos docentes orientadores, sínteses de avaliação das etapas e dos seminários de TC), no sentido de estabelecer um diálogo entre os três grandes conceitos que sustentam este estudo:

modelo de desenvolvimento de campo; hegemonia/contra-hegemonia e Alternância, os quais constituíram os referenciais teóricos desta pesquisa construídos num processo dialético. A reflexão sobre os modelos de desenvolvimento em disputas no meio rural contribuiu para o entendimento da Educação do Campo enquanto prática social que se contrapõe à hegemonia capitalista. As categorias de base marxista, hegemonia e contra-hegemonia, alinhavaram todos os conceitos teóricos que ajudaram na compreensão da IOE e da IOC na sua totalidade. Nesse sentido, apoiei-me nas ideias de Gramsci, em virtude da força que seu pensamento tem na luta pela implementação de um projeto contra-hegemônico de sociedade.

Para a realização desse estudo de caso, tendo em vista que o curso da LEdoC é uma experiência que tem a organização do trabalho pedagógico assentado numa diversidade de tempos/espços formativos/educativos, para compreender o fenômeno que me propus a investigar na sua totalidade, foi necessário analisá-lo a partir das contradições que o constituem. “O estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno e o contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência” (YIN, 2005 *apud* GIL, 2008, p.58).

A partir do olhar de totalidade sobre a IOE e a IOC implementadas no âmbito da experiência formativa/educativa da segunda Turma da LEdoC da UnB, ainda em construção, privilegiou-se uma metodologia qualitativa que abriu um leque de possibilidades nas ações práticas no processo de investigação. A categoria totalidade é conceituada por Kosik (2002, p.28), como a “compreensão da realidade como um todo estruturado, dialético, no qual qualquer fato só pode ser compreendido de forma relacional a essa mesma totalidade concreta.” Contudo, conhecer a realidade na sua totalidade não significa apropriar-se de todos os aspectos da realidade, mas considerá-la como um todo de estrutura própria, que continuamente se cria a partir das contradições que permeiam o real.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador construir uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, sentir e situar-se. Esse tipo de abordagem leva em consideração todos os elementos de uma situação em seus processos recíprocos.

A partir dessa abordagem, procurei analisar e compreender a dinâmica de implementação e desenvolvimento da IOE e IOC no Assentamento Itaúna, a partir das perspectivas dos participantes envolvidos na pesquisa e das condições sociais nas quais se inserem seus modos de produção de vida material. No intuito de responder as questões e objetivos propostos, além de aprofundar os conceitos presentes no estudo, recorri à pesquisa de campo, lançando mão da **observação participante**, da realização de **grupos focais, entrevistas semiestruturadas e análises documentais**, que constituíram os principais instrumentos de coleta de dados do estudo que levou à construção desta dissertação.

Segundo Szymanski; Almeida; Prandini (2008, p.72), “a análise de dados implica a compressão da maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte. Este inclui interrupções, clima emocional, imprevistos e a introdução de novos elementos”. Dessa forma, é importante descrever como aconteceu a coleta de dados nesta investigação para que se tenha uma compreensão do processo.

A escolha da observação como instrumento de coleta de dados se pauta na compreensão de autores como Bogdan e Biklen (2003) e Haguette (1997), que apontam sua contribuição para que o pesquisador possa modificar continuamente concepções e resultados anteriores, permitindo uma flexibilidade acerca dos procedimentos de pesquisa. Para Angrosino (2009, p.56), a “observação é o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador.” Dessa forma, a observação nada mais é do que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. Contudo, precisa ser utilizada como procedimento científico, à medida que serve a objetivos de pesquisas.

Nessa perspectiva, o processo de observação aconteceu no período entre setembro de 2009 a abril de 2010, em que os educandos(as) da 2ª Turma da LEdoC estiveram nas 2ª, 3ª e 4ª etapas do curso. O diário de campo foi produzido a partir da observação nos seguintes momentos e espaços: os seminários de TC da 2ª e 3ª etapa do curso realizados nos dias 10 de setembro de 2009 e 06 de março de 2010, ambos na UnB, espaços e tempos de socialização das atividades de inserção desenvolvidas nas escolas e nas comunidades dos educandos(as); reunião de avaliação da 2ª etapa realizada no dia 31/09/2009 e no encontro de planejamento da proposta de intervenção social da 4ª etapa de TC realizado em 05/04/2010.

Na escola de inserção dos educandos(as) da LEdoC, a observação se deu nos dias 01/11/2009, durante o seminário de apresentação do projeto da Licenciatura em Educação do Campo da UnB para os sujeitos da escola e da comunidade local, no qual houve um levantamento e debates de questões problemas da realidade local, e, de 15 a 18/11/2010, foi observada a dinâmica do Assentamento Itaúna e da escola de inserção.

Esses espaços tornaram-se singulares na definição de delineamentos a ser adotados durante o processo de investigação.

No decorrer da observação, foram tomadas notas dos fatos presenciados, falas, impressões, reações, os debates, as conversas, enfim, todo um conjunto de elementos significativos no processo investigativo. As notas caracterizaram-se pela descrição e pelo registro objetivo dos detalhes que ocorreram no campo, e também pela reflexão, apreensão do ponto de vista do observador, de suas ideias, preocupações e dúvidas ocorridas em relação aos protagonistas das ações. Para Macedo (2006), o diário de campo é considerado uma estratégia reflexiva para o pesquisador compreender o contexto vivido pelos pesquisados.

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados foi o grupo focal. Esse procedimento “permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados” (GATTI, 2005, p.9). Nesse caso, o interesse não se restringe somente ao que as pessoas pensam e expressam, mas também diz respeito a como elas pensam e por que pensam. Segundo Morgan e Krueger (1993), citados por Gatti (2005, p.9), “a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir de trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos” de coletas de dados.

Segundo Minayo (2007), o grupo focal é uma técnica cada vez mais usada no trabalho de campo qualitativo, que consiste em reuniões com um número pequeno de interlocutores (entre 6 a 12 pessoas), assim como também propõe Gatti (2005). Essa última autora acrescenta que o grupo focal deve ser composto por pessoas desconhecidas entre si. Entretanto, esse elemento não é enfatizado por Minayo. Nesse sentido, considera-se como não impeditiva a composição do grupo focal com pessoas conhecidas, objetivando aqui a possibilidade de se obter diferentes percepções sobre o assunto pesquisado.

Segundo Gatti,

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagem e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p.11).

Com o objetivo de compreender a realidade investigada, as questões dos grupos focais e entrevistas realizadas (apêndices A, B, C e D) pautaram-se nos seguintes indicadores: concepção de IOE e IOC/Alternância; hegemonia e contra-hegemonia; gestão da escola e da comunidade; papel da Universidade e o conceito de comunidade extraídos da teoria e do conjunto de informações que o pesquisador já dispunha acerca do fenômeno pesquisado.

A composição dos grupos focais partiu de critérios de acordo com a atuação dos sujeitos participantes da pesquisa no processo de construção e desenvolvimento da IOE e da IOC. A pesquisa com grupos focais ajuda na obtenção de diferentes visões sobre uma mesma questão e na compreensão de ideias partilhadas por pessoas nos cotidianos. Assim, a forma com que os grupos focais foram organizados neste estudo possibilitou captar informações de diferentes pontos de vista acerca da experiência da IOE e IOC e estabelecer um diálogo com a teoria que deu sustentação a esta pesquisa. Os indicadores apresentados anteriormente consubstanciaram as questões que foram utilizadas para estimular a participação dos sujeitos nos grupos focais, conforme suas composições e as entrevistas realizadas.

É importante destacar que as questões estimuladoras dos grupos focais diferenciam-se (não na sua totalidade) conforme os lugares que os sujeitos participantes da pesquisa ocupam no processo de construção e desenvolvimento das práticas de inserção, bem como o seu nível de compreensão. Contudo, o foco central das questões são as estratégias de IOE e IOC na perspectiva da produção de contra-hegemonia.

Foram realizados, no total da pesquisa, três grupos focais: o primeiro composto de (4) estudantes da LEdoC da segunda Turma (2 mulheres e 2 homens); o segundo formado pela diretora, quatro (4) professoras e um (1) professor da escola de inserção dos educandos(as) da LEdoC e o último composto de doze (12) estudantes da escola de inserção (3 mulheres e 9 homens) distribuídos em três alunos de cada ano, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com faixa etária de 11 a 16 anos.

Como o único critério para a escolha dos sujeitos (alunos) era que eles fossem dos anos finais do ensino fundamental, para a composição desse grupo, passei nas salas de aula para falar da pesquisa e convidá-los a participar. A inscrição foi voluntária, formando-se um grupo de 12 estudantes. A turma do 5º ano não estava tendo aula, o que justifica a ausência de alunos desse ano na pesquisa.

Busquei, nos grupos focais, conhecer, através das vozes dos sujeitos, a dinâmica da experiência da IOE e IOC e o movimento que ela vem causando na realidade social e na vida das pessoas protagonistas ou não dessa experiência.

O contexto em que ocorreram os grupos focais foi diverso. Os grupos com a participação dos sujeitos da escola de inserção aconteceram na própria escola, durante o horário de aula. Antes do intervalo para a merenda escolar, os professores liberaram os estudantes para participar do grupo e, após o intervalo, reuni-me com os professores e a diretora. O fato de os professores morarem na cidade e usarem o ônibus escolar para ir à escola exigiu que os grupos focais acontecessem durante as aulas, o que, de certa forma, causou uma tensão devida ao tempo corrido, mas não prejudicou o trabalho desenvolvido. Uns falaram de forma mais alongada, outros foram mais sucintos. O que me parece ser característico do o jeito de cada um é: falam pouco, são tímidos e reservados nas palavras.

Na realização do grupo focal com os estudantes da LEdoC, a pretensão era formar o grupo com os nove educandos(as) do Assentamento Itaúna da 2ª Turma da Licenciatura em Educação do Campo da UnB. No entanto, o movimento dialético da realidade, movida pelas contradições que as constituem, deu outra forma à composição desse grupo. Chovia muito na semana que fui à comunidade realizar os grupos focais, isso dificultou o trânsito e a comunicação dentro do Assentamento, impossibilitando que eu avisasse a todos a hora e o local da realização do grupo focal, o qual aconteceu à noite à luz de vela<sup>21</sup> na casa de um dos participantes do grupo. Somando-se a isso, dos cinco estudantes que não tiveram como comparecer no grupo focal, duas estavam na Universidade de Brasília, uma trabalhando na ciranda infantil<sup>22</sup>, cuidando das crianças para que as mães estudantes da 3ª turma pudessem participar das aulas, e a outra atuando como bolsista de monitoria de ensino.

---

<sup>21</sup> Em virtude de que no Assentamento não há energia elétrica para os moradores, apenas na Associação dos Trabalhadores Rurais.

<sup>22</sup> A ciranda infantil é um espaço pedagógico inspirado na ciranda do MST que tem diferentes formas de organização: ciranda itinerante para crianças que acompanham as ações do MST, ciranda permanente, quando está organizada para atender um público fixo, dentre outras.

Como já explicitado na dialeticidade do processo de coleta dos dados para esse estudo, vale sublinhar que, inicialmente, a entrevista foi pensada como técnica de pesquisa apenas para os sujeitos (pessoas da comunidade), diante da dificuldade que havia percebido de juntá-los para um grupo focal. Mas, no decorrer da investigação, várias intercorrências fizeram com que se realizasse a entrevista com outros sujeitos que anteriormente iriam participar de grupos focais.

Um aprendizado que ficou de tudo isso é que o percurso da pesquisa não está sob total controle do pesquisador, e que deve-se considerar no horizonte da pesquisa possíveis mudanças de percurso, de rota, para se chegar à resposta para os problemas levantados. Imbuídos desse pensamento, novas rotas foram traçadas, rearranjos construídos no processo metodológico da pesquisa, a exemplo da proposta inicial de realização de um grupo focal com docentes da UnB, que, por diversos fatores, acabou-se transformando em entrevistas individuais.

O uso da entrevista semiestruturada foi de vital importância na combinação com os outros instrumentos utilizados nessa pesquisa. Segundo Laville e Dione (1999), esse instrumento possibilita um contato sólido entre o entrevistado e o pesquisador, que colhe informações com o intuito de obter, além da compreensão de sua realidade social, o conhecimento de suas motivações pessoais, bem como a exploração dos conhecimentos pessoais, seus valores, suas crenças, sentimentos e opiniões. É oportuno esclarecer que uma parte das entrevistas realizadas foi gravada, outra parte foi registrada como notas no caderno de campo, por assim preferirem os entrevistados.

Foram realizadas treze entrevistas; quatro com pessoas da comunidade: uma mãe de aluno da escola de inserção, o presidente da Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento Itaúna e duas entrevistas com dois dos primeiros moradores do acampamento, hoje Assentamento Itaúna (1 mulher e 1 homem).

Essa pesquisa é fundamentalmente qualitativa. Para a pesquisa educacional, a utilização de dados qualitativos possibilita a apreensão do caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, estabelecendo relação com o contexto cultural mais amplo. É a preocupação com o entendimento dos contextos em que estão inseridos os sujeitos, especialmente as singularidades das ações e interações, que motiva os pesquisadores a frequentar os locais de estudo. Essa dimensão interpretativa da pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador conhecer os significados que os sujeitos atribuem aos fenômenos que marcam sua condição no mundo.

Quanto à análise documental, constitui-se como um recurso tanto no sentido de revelar novos aspectos de uma questão, quanto aprofundando-a (MACEDO, 2006). Segundo Blumer (1969) *apud* Macedo (Ibid. p.108), “o documento é, na realidade, um ‘fixador de experiências’, como registro objetivo do vivido”. Para tanto, foram realizadas também consultas a documentos como o Projeto Político-Pedagógico da LEdoC; relatórios da IOE e IOC elaborados pelos educandos(as) da LEdoC e docentes orientadores/acompanhantes e a síntese da avaliação final das etapas e dos seminários de TC.

No momento da pesquisa, foram solicitados da escola de inserção documentos de registro do trabalho desenvolvido pelos estudantes da LEdoC, no intuito de que servissem também de material de análise, mas não foram disponibilizados. Conforme informou a direção da escola, todo material sobre a inserção dos estudantes estava sendo organizado na Secretaria da Educação pela coordenadora pedagógica.

A análise dos documentos permitiu identificar os pressupostos teórico-conceituais e pedagógicos implícitos no Projeto Político-Pedagógico do curso da Licenciatura em Educação do Campo da UnB. Por meio dos documentos, foi possível acessar informações sobre a dinâmica da escola e da comunidade de inserção, as tensões e os conflitos vividos pelos estudantes da LEdoC no processo de desenvolvimento da IOE e da IOC.

De posse do material coletado, era hora de iniciar a análise de todo o material. O processo de análise de dados consiste em extrair sentido do material coletado. Envolve preparar os dados para análise, conduzir análises diferentes, aprofundar-se cada vez mais no entendimento dos dados. Assim, após a coleta de dados, foi feito o exame atento e detalhado das informações colhidas por meio de várias leituras dos documentos escritos e das transcrições das entrevistas e dos grupos focais. Esse ato constituiu o primeiro passo do processo de análise e interpretação do material coletado. Em seguida, a tarefa foi descobrir a pertinência dos dados, tendo por base as questões orientadoras da pesquisa.

Na etapa seguinte, foi feita a seleção das partes da descrição que no momento foram consideradas fundamentais para o estudo. Conforme Macedo (2006), o procedimento frequente para realizar a redução fenomenológica é denominado variação imaginativa, ou seja, busquei fazer a filtragem contextualizada dos dados considerando o objeto de estudo. Esse processo levou à síntese das unidades significativas que emergiram das várias fontes de informações e dos diversos sujeitos da pesquisa.



Procurei organizar as unidades significativas de acordo com os grupos dos sujeitos da pesquisa, os quais têm forte ligação com os indicadores que pautaram as questões das entrevistas e dos grupos focais. Posteriormente, as unidades significativas foram reagrupadas, sendo analisadas e interpretadas à luz das teorias.

Busquei, na interpretação dos dados, ocultar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, considerando o lugar que ocupam no contexto social e local. Optei por dar-lhes nomes fictícios. Para os educandos(as) e docentes da LEdoC, utilizei-me dos nomes dos grupos de organicidade<sup>23</sup> da segunda Turma da LEdoC, considerando o envolvimento desses sujeitos no processo dialético do curso. A relação desses nomes encontra-se no capítulo 2, onde teço algumas reflexões sobre o curso da LEdoC. Os demais sujeitos foram nomeados aleatoriamente.

Optei por procurar nas falas e nos registros escritos (relatórios de TC) dos sujeitos da pesquisa seus olhares sobre o trabalho de inserção que está sendo implementado e desenvolvido pelos estudantes da segunda Turma da LEdoC/UnB. O olhar dos sujeitos desta investigação perpassa o crivo da hegemonia e da contra-hegemonia vinculados ao processo de formação de educadores e educadoras do campo, tendo como foco a prática da IOE e da IOC. As falas dos sujeitos são carregadas de possibilidades, embora se reconheçam as dificuldades, os conflitos e as tensões. São falas contextualizadas num tempo e num espaço do “que-fazer” do processo de luta e construção de práticas educativas e formativas para sujeitos do campo.

Após análise e interpretação dos dados à luz do referencial teórico adotado, optei por organizar a presente dissertação com a seguinte composição: primeiro, o **memorial** que delinea a aproximação do pesquisador com o objeto de pesquisa, suas vivências pessoais e profissionais construídas até o momento da escrita desse trabalho. Em seguida, na **introdução** encontram-se o contexto com as questões norteadoras, os objetivos do estudo e alguns elementos constitutivos da história do Assentamento Itaúna; os espaços e sujeitos que compõem esta investigação e a proposta metodológica que consubstanciou a pesquisa.

No **primeiro capítulo**, são abordadas as disputas pelos diferentes modelos de desenvolvimento do rural brasileiro e uma reflexão sobre a construção, a identidade, a materialidade e a legitimidade jurídica da Educação do Campo, dando ênfase à luta dos Movimentos Sociais em busca de alternativas formadoras de educadores e educadoras

---

<sup>23</sup> Instância de organicidade da LEdoC composta por estudantes na perspectiva de promover a gestão do curso e a formação da autonomia dos educandos(as).

do campo, além de tecer uma reflexão sobre a relação Escola do Campo e comunidade enquanto espaços de vivências, existências e de produção de contra-hegemonia.

Isso posto, no **segundo capítulo** é apresentada a LEdoC/UnB enquanto experiência de formação de educadores e educadoras do campo assentada numa diversidade de tempos e espaços educativos e formativos abordando a Alternância como elo articulador no processo de formação. Na sequência, o **terceiro capítulo** trata da função social e política da escola no interior da sociedade capitalista e aponta para uma “escola única para todos”. Em seguida, discuti a formação dos educadores e educadoras do campo na perspectiva dos “intelectuais orgânicos”.

No **quarto capítulo** são apresentadas as tensões, os conflitos, os indícios de contra-hegemonia revelados no processo de análise e interpretação dos dados da pesquisa em relação à IOE e a IOC Itaúna, além de apresentar alguns desafios a serem enfrentados pelos protagonistas dessa experiência de formação de educadores e educadoras do campo evidenciadas nas falas dos sujeitos da investigação.

Finalmente, são expostas as considerações finais sobre esta pesquisa, em que procurei retomar de forma sucinta os objetivos e o percurso da investigação, recuperando alguns elementos discutidos no decorrer do trabalho, sem a menor pretensão de esgotar a temática em estudo. Assim, explicito algumas inquietações que se suscitaram no caminhar investigativo.

Chamo atenção sobre a forma da exposição escrita do texto. Utilizo a terceira pessoa do singular em quase todo o trabalho, usando, na parte em que narro as minhas vivências, na introdução e nas considerações finais a primeira pessoa do singular, por melhor se adequar à escrita de texto desta natureza. Procurei observar a flexão do gênero nos casos possíveis para superar o caráter machista em que a prática da escrita nos envolve, ainda que involuntariamente. Além disso, busquei entremear elementos dos dados da pesquisa nos capítulos teóricos da dissertação.

## 2 CAMPO, EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR/A DO CAMPO

Neste capítulo, tratar-se-á das questões gerais do modelo de desenvolvimento do campo ancorado no agronegócio<sup>24</sup> que atende aos interesses do capital e o modelo de desenvolvimento assentado na visão de campo como espaço de vida e de relações produtivas justas, ou seja, que atende aos anseios dos camponeses. As referências utilizadas neste capítulo ajudam a compreender o objeto desta investigação: as práticas de IOE e IOC com foco na produção de contra-hegemonia. Em relação à Educação do Campo, é abordada enquanto conceito e prática social em disputa na contraforça protagonizada pelos sujeitos organizados do campo. Sinaliza que as instâncias Campo, Educação e Políticas Públicas não podem ser pensadas em separado, mas num processo dialético, por se tratar de instâncias organicamente imbricadas. E, por fim, traz uma reflexão sobre a Escola do Campo e o conceito de comunidade enquanto espaço de produção de vivências, existências e de contra-hegemonia.

---

<sup>24</sup> <sup>24</sup> Para Fernandes, a primeira formulação do conceito de agronegócio (*agribusiness*) é de Jonh Davis e Ray Goldberg, publicada em 1957. Esses autores entendem *agribusiness* como um complexo de sistemas que abrange agricultura, indústria, mercado, capital e trabalho. Desde a construção do conceito, um novo elemento passou a fazer parte do complexo: a produção de tecnologias para atender a todos os sistemas.

## 2.1 Diferentes visões: o campo do camponês e do agronegócio – algumas reflexões

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

**José Martí**

A propriedade da terra no Brasil, até hoje, não passou por grandes alterações no sentido de modificar a concentração de terras. O latifúndio continua difundindo a pobreza e a miséria no campo brasileiro através de seu projeto societário que atende aos interesses da classe dominante. No entanto, essa história não deixou de ser marcada pelas contradições nas suas diversas dimensões.

A luta social, através dos Movimentos Sociais, também tem apresentado o seu projeto de sociedade para o campo brasileiro, que se contrapõe ao projeto hegemônico que zela pela propriedade privada dos meios de produção. O projeto dos Movimentos Sociais do campo prima pela socialização dos meios de produção (CASAGRANDE, 2007a).

Na atualidade, as questões relacionadas ao campo começam a ter centralidade nos debates teóricos acadêmicos, na luta dos Movimentos Sociais do campo, nas políticas de desenvolvimento e educação para os camponeses. Tal fato merece reflexão, diante do contexto em que se manifesta: a continuidade do êxodo rural, a invisibilização do campesinato, o fortalecimento da produção do agronegócio, da produção de exportação, da difusão das tecnologias e de modificação genética amplamente questionada pelos ambientalistas, pesquisadores e pequenos agricultores.

Há de se considerar que o campo e a história do campesinato brasileiro foram pensados por muito tempo como espaço de atraso, do arcaico, do inculto. Esse modo de pensar o campo não propõe fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, nem incorpora as demandas apresentadas pelos sujeitos do campo. Essa concepção de campo não consegue perceber a complexidade presente no meio rural, sobretudo porque está a serviço da lógica do capital econômico.

Fernandes (2006), explicando o conceito de campo, sublinha que ele abrange em si uma totalidade que envolve todas as dimensões da existência humana. Com esse mesmo entendimento, o movimento “Por uma Educação do Campo” defende o meio rural como espaço de vida numa perspectiva multidimensional que permite construir leituras e

políticas mais amplas do que a concepção de campo como lugar apenas de produção de mercadorias.

Nesse processo contraditório que movimenta o território rural brasileiro, não pode estar ausente a discussão sobre a educação. Nesse sentido, pontua Caldart:

Como pensamos o campo pensamos a educação; se pensarmos o campo como latifúndio não temos como pensar a Educação do Campo; se pensarmos a Reforma Agrária como uma política social ou compensatória apenas, não vamos pensar em um sistema público de educação para os camponeses (CALDART, 2004a, p.22).

Essa abordagem recupera uma visão de totalidade dos processos sociais; na perspectiva dos Movimentos Sociais, implica num alargamento das questões da agenda de lutas; no cenário da política pública, significa pensar a relação entre uma política agrária e de educação, e no aspecto pedagógico, significa refletir o processo educativo/formativo a partir de sujeitos historicamente situados (CALDART, 2004b).

De tal modo, a Educação do Campo se constituiu a partir de uma contradição que é a própria contradição de classes no campo: de um lado, agricultura capitalista, e do outro, a agricultura camponesa, precisamente porque a primeira sobrevive da exclusão dos camponeses, que são os sujeitos principais da Educação do Campo (FERNANDES; MOLINA 2004). Para Cury (2000, p.30), “a contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade.” De tal modo, é importante compreender em que medida a contradição do real ajuda a olhar para a IOE e IOC na perspectiva da contra-hegemonia, considerando que as contradições se estabelecem entre os homens em condições históricas e sociais reais.

A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. E a luta dos povos do campo é pela superação das desigualdades sociais, pois, na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Segundo Cury (op.cit. p.34), “ignorar a contradição resulta numa atitude que leva ao conservadorismo, pois abstrair esse elemento é retirar da realidade seu caráter profundo de inacabamento.”

Nessa direção, é importante explicitar de que povos do campo se está falando nessa discussão sobre a superação das contradições que imperam na sociedade de classes, aqui em particular, no meio rural. Povos do campo são entendidos como: “pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais”

(CALDART, 2004b, p.153), dentre outros grupos que vivem e trabalham no campo e estão historicamente alijados de direitos. São diferentes sujeitos que vivem processos de resistências culturais, políticas, pedagógicas, religiosas, enfim, são homens, mulheres, crianças, jovens e idosos que vivem as contradições da realidade social. São pessoas concretas com suas culturas diversas. São sujeitos históricos, muitos deles com experiência de ser sujeitos da história, marcados pelas contradições da sociedade de classes.

A reflexão acerca das contradições que permeiam o campo brasileiro pode ser respaldada nos dados do Censo Agropecuário de 2006, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que mostram o agronegócio representado por 15,6% dos estabelecimentos agrícolas, embora monopolize 75,7% da área agrícola. Isso impõe ao Brasil um modelo de agricultura sustentado no latifúndio, na monocultura extensiva. Por outro lado, o Censo indica que a agricultura familiar ocupa apenas 24% da área agrícola do país e produz 38% da riqueza desse setor produtivo, empregando 75% da mão de obra do campo.

Essa realidade é bastante visível na região Centro-Oeste do Brasil, a qual tem como sua principal atividade econômica o agronegócio, composto pelas agroindústrias e a produção agropecuária. Nessa região, a produção agropecuária tem-se destacado no fornecimento de matéria prima para a indústria de alimentos e de outros setores do Brasil e do exterior, sobretudo carne, soja, algodão, cana-de-açúcar. É necessário frisar que o Estado de Goiás, no qual está localizado o Assentamento Itaúna, apresenta extensas áreas de pastagens e lavouras. Seu território é formado por grandes latifúndios rurais, ou seja, propriedades com mais de mil hectares. Essas grandes propriedades dedicam-se à monocultura, ou seja, se especializam num só produto, com alta tecnologia, mecanização, pouca mão de obra, uso intensivo de agrotóxicos e de sementes transgênicas. Esse modelo de campo se expressa pela concentração de poder pelo capital e expansão da miséria no campo por meio da exclusão dos camponeses no acesso a terra, capital e tecnologia.

Reportando ao Estado de Goiás, em que está localizado o presente estudo, segundo dados do Censo Agropecuário (IBGE, 2006), o uso de terras no referido Estado, por tipo de utilização segundo a agricultura familiar, é de 88.436 estabelecimentos rurais com uma área em hectares de 3.329.630, ao passo que a agricultura não familiar possui 47.247 estabelecimentos rurais, concentrando cerca de 22.353.918 hectares. Essa desigualdade vem acompanhando o processo de modernização produtiva e inserção da

região no mercado mundial de *commodities* e, conseqüentemente, amplia o processo de reprodução do capital e reforça o poder explorador da terra e do homem do campo.

Isso revela o campo enquanto espaço em disputa pelos distintos projetos de desenvolvimento e revela a contradição oriunda das classes sociais. Nessa reflexão, Fernandes (2008a) aponta dois territórios: o dos camponeses e o do Agronegócio. O primeiro se sustenta no modelo da agricultura popular, organizado a partir dos princípios da existência e do trabalho como garantia de sobrevivência. Este se apresenta como um contraponto ao segundo, que é constituído pela agricultura capitalista, que combina latifúndio e agronegócio, sustentado pela lógica do capital.

Os territórios de que fala Fernandes são os dois campos que José Martí referencia na epígrafe deste capítulo. De um lado, estão “os que aborrecem a liberdade, porque só a querem para si e, do outro, os que amam a liberdade e a querem para todos”. Dessa forma, a Educação do Campo é inconciliável com o modelo de campo homogêneo que tem como expressão a mercadoria e a ausência das pessoas no meio rural.

Nesse cenário de tensões e conflitos, Fernandes (2006) afirma que

A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital. [...] Para a Educação do Campo desenvolvimento e educação tornaram-se indissociáveis. Para a Educação Rural, desenvolvimento é apenas um tema a ser estudado. Compreendendo o Campo como um território, a Educação precisa ser pensada para o seu desenvolvimento. Compreendendo o rural como uma relação social do campo, a Educação é pensada como forma de inserção no modelo de desenvolvimento predominante, no caso, o agronegócio (FERNANDES, 2006, 37-38).

A educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio porque essa dimensão territorial não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento. Segundo Fernandes (*op.cit.*), para o desenvolvimento do território do camponês, é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista de políticas e não como favorecidos. Essa compreensão está presente na proposta de formação do curso da Licenciatura em Educação do Campo da UnB.

Mészáros (2008, p.27) expressa que “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. É preciso desfazer a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias porque não precisa de educação nem de escolas, já que neste modelo produtivo,

precisa cada vez menos de gente. O compromisso desse paradigma não é com o ser humano, mas com o mercado, com a acumulação do capital e com a manutenção da hegemonia da classe dominante, através dos processos de hegemonização dos modos de produção.

Conforme Fernandes (2008a), o modelo do agronegócio não é novo, sua origem está no sistema *Plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. A concepção de agronegócio é também uma elaboração ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista. O latifúndio traz impregnado em si a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração da terra, do coronelismo, do clientelismo, da subserviência, do atraso político e econômico.

A imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para “modernizá-la”. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriador e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias (FERNANDES, 2008a, p.48).

Esse modelo de produção se apresenta como um novo tipo de latifúndio e ainda mais dilatado, sobretudo porque, agora, ele concentra e domina a terra, a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento (FERNANDES, 2008a). Desenvolvimento entendido como um conjunto de ações voltadas para a expansão e a manutenção do capital. Todavia, essa forma de conceber o desenvolvimento vai de encontro à concepção defendida pelo Movimento da Educação do Campo, que compreende essa categoria como uma série de ações voltadas para a emancipação das pessoas e com maior autonomia em relação à dominação do capital.

Menezes Neto sublinha que “o agronegócio consegue impor-se não só nas relações de produção, mas também nos debates educativos, pois se apresenta como a comprovação de que o campo pode e deve ser um local de produção moderna, tecnológica e capitalista” (MENEZES NETO, 2009, p. 27). A educação para o campo, na perspectiva do agronegócio, não atende aos interesses dos camponeses, pois ela é repetidora da ideologia da classe dominante, colaboradora da perpetuação das desigualdades sociais e da manutenção da sociedade de classes.

No contraponto dessa visão de campo, apresenta-se o território do camponês com uma variedade de elementos que são os constituintes dos modos de vida e de produção dos sujeitos do campo. Nesse sentido, o processo que estabelece as políticas públicas para a Educação do Campo reflete as relações da sociedade capitalista, onde,



contraditoriamente, novas possibilidades de resistências são objetivadas nas lutas dos Movimentos Sociais que perceberam a necessidade vital do reconhecimento da história, de suas contradições dialéticas no modo de fazer educação (FERNANDES, 2008a).

O campo é concebido pelo movimento Por uma Educação do Campo como “espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.63). Passa a ser compreendido como lugar de relações produtivas justas, de luta social por um desenvolvimento contra-hegemônico, de política e de educação. O campo começa a ser assumido como *locus* de reflexão sobre um novo desenvolvimento, que só pode ser construído com o reconhecimento e o respeito à diversidade dos grupos sociais nele presentes.

Um desenvolvimento sociocultural, o qual está sendo compreendido como um processo difícil e complexo de transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, que vão indicando objetivamente que esse processo está centrado nos seres humanos concretos (PALUDO, 2009, p.65-66).

Nesse diálogo, entende-se que a categoria contradição ajuda compreender a dinâmica do campo brasileiro, no sentido de apreender, em sua essencialidade, os problemas reais e concretos relativos à vida, ao trabalho, à cultura, ao lazer e à educação ofertada aos sujeitos da classe trabalhadora do campo. É necessário olhar para a realidade a partir das contradições que permeiam a vida dos seres humanos concretos, na perspectiva de que esse processo possa desencadear ações criadoras de “fissuras” na forma hegemônica de pensar e agir.

É em consonância com essa concepção mais ampla da realidade que se deve atribuir à escola a função de formadora de “intelectuais orgânicos” com condições de conferir legitimidade a um projeto político que atenda aos anseios da classe trabalhadora do campo imbuído dos princípios de democratização e de desenvolvimento autônomo da sociedade; uma escola pautada em relações sociais não-capitalistas, contra-hegemônicas em relação ao projeto hegemônico vigente na sociedade capitalista.

Dessa forma, os dois projetos de desenvolvimento em disputa no campo brasileiro apresentados até aqui podem ser sintetizados da seguinte maneira:

**Quadro 1** - Comparativo de projetos de desenvolvimento para o campo brasileiro.

<b>CAMPO DO AGRONEGÓCIO</b>	<b>CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA</b>
Monocultura	Policultura
Paisagem homogênea e simplificada	Paisagem heterogênea e complexa
Produção para exportação (preferencialmente)	Produção para o mercado interno e para a exportação
Cultivo e criação onde predominam as espécies exóticas	Cultivo e criação onde predominam as espécies nativas e da cultura local
Erosão genética	Conservação e enriquecimento da diversidade biológica
Tecnologia de exceção com elevados níveis de insumos externos	Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza
Competitividade e eliminação de emprego	Trabalho familiar e geração de emprego
Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social	Democratização das riquezas – desenvolvimento local
Êxodo rural e periferias inchadas	Permanência, resistência na terra e migração urbano-rural
Campo do trabalho assalariado (em decréscimo)	Campo do trabalho familiar e da reciprocidade
Paradigma da educação rural	Paradigma da Educação do Campo
Perda da diversidade cultural	Riqueza cultural diversificada – festa, danças, poesias, músicas, jogos
<b>AGRO-NEGÓCIO</b>	<b>AGRI-CULTURA</b>

**Fonte:** MOLINA & JESUS (Orgs.), 2004, p.85.

A partir da concepção de Campo como totalidade, Fernandes (2006) situa a Educação do Campo como:

A política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um campo como território camponês. Daí, a ênfase na contração do campo. Porque o campo é ponto de partida e de chegada de nossas análises. Não é no campo, porque o território não é secundário (FERNANDES, 2006, p.30).

Munarim *et.al.* (2009) expressa que “o campo é mais do que o espaço não-urbano, a diversidade implica a própria capacidade e criatividade humana em buscar construir as condições de sobrevivência em diferentes territórios.” No campo, existe um movimento dialético que requer uma educação que reconheça a história e suas contradições presentes nas lutas pelos direitos humanos; uma educação na perspectiva

de projetar o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira que compreenda os seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos.

## **2.2 Educação do Campo: da materialidade do conceito à legitimidade jurídica**

Discorrer sobre a Educação do Campo é um grande desafio, considerando que essa é uma temática relativamente nova. Porém, não se pode negar que a história da Educação do Campo está intrinsecamente ligada à mobilização e dinâmica social e cultural presentes no campo brasileiro. Segundo Arroyo; Caldart; Molina (2004, p.11-12), “Educação do Campo nasce, sobretudo de um olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo”. A sua gênese está nas lutas por garantia de direitos travada entre os Movimentos Sociais do campo e o Estado Brasileiro. Esse projeto de desenvolvimento se faz cotidianamente, nas vicissitudes concretas das forças econômicas, sociais, culturais e políticas, bem como no movimento social que preconiza a Educação do Campo em oposição ao que tem sido denominado de Educação Rural. Para Munarim, *et. al* (2009, p.62) “trata-se de uma demarcação de classe, na medida em que defendemos a educação aos trabalhadores e aos filhos dos trabalhadores do campo.”

Nesse contexto, é necessário destacar a luta e a preocupação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) com a educação dos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, a qual resultou, em 1997, no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Daí nasce a construção da expressão Educação do Campo<sup>25</sup>, a qual, a partir desse evento, tomou grandes contornos que serão apresentados ao longo desta exposição.

O conceito Educação do Campo é pensado a partir das experiências educativas do PRONERA<sup>26</sup>, portanto, tem vínculo de origem com as lutas sociais camponesas e, ao

---

<sup>25</sup> Cf. A coleção *Por Uma Educação do Campo*, nº. 5.

<sup>26</sup> Em abril de 1998 foi criado o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária. O objetivo do PRONERA é promover o acesso à

mesmo tempo, é um contraponto ao silenciamento do Estado e à expressão Educação Rural, frequentemente usada por diversos segmentos da sociedade ao se referir às precárias escolas do meio rural. Pode-se dizer, ainda, que a Educação do Campo tem ligação com o movimento que se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem no seio da sociedade capitalista.

Conforme sublinham Kolling; Nery e Molina (1999), a expressão “campo” é utilizada, em substituição ao usual “meio rural”, com a finalidade de inserir no debate da educação para a população camponesa o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho.

Quando se discutir a Educação do Campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.26).

Entende-se que a Educação do Campo como está sendo apregoada tem vínculo intrínseco com a vida dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sujeitos históricos de direitos que vivem as contradições que nutrem a sociedade capitalista. Está ligada aos problemas e desafios que atravessam o cotidiano da população camponesa como: fome, miséria, ausência do poder e investimentos públicos para o campo, falta de escolas no meio rural, violência, desemprego, a luta pela terra diante do latifúndio improdutivo e grande concentração da propriedade de terra, dentre outros.

Vendramini, ao refletir sobre a Educação do Campo afirma:

É preciso compreender que a Educação do Campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos (VENDRAMINI, 2007, p.123).

Para Souza (2006), merece alguns esclarecimentos o porquê da reflexão sobre a Educação do Campo: primeiro que, historicamente, a educação rural ocupou um lugar marginalizado na política educacional brasileira; segundo, trata-se de discutir o sujeito social/histórico da Educação do Campo, e, nos últimos anos, a Educação do Campo

---

educação formal em todos os níveis aos trabalhadores e trabalhadoras nas áreas de Reforma Agrária. As ações desenvolvidas são educação de jovens e adultos, alfabetização, ensino fundamental e médio; cursos de profissionalização de nível médio, curso superiores e de especialização.

torna-se presente na agenda política/pública no país em função da ação organizada da sociedade civil.

As transformações no âmbito do político, do econômico, do social e do cultural ocorridas neste final e início de século apontam para uma nova sociedade em gestação; como exemplo, o movimento desencadeado para a construção de uma Educação e Escola do Campo, atrelado à possibilidade de construção de um projeto de nação.

Como fruto dessa gestação, em 1998, em Luziânia (GO), é realizada a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (I CNEC), organizada pelo MST; UNICEF; UnB; UNESCO e CNBB e inaugura, assim, uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo. Reafirma a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os povos que vivem e trabalham no campo (VENDRAMINI, 2007).

Esse momento foi de reafirmar o campo enquanto espaço de vida digna e ao mesmo tempo de denúncia do estado de precariedade em que se encontrava a educação pública do país. Essa situação pode ser constatada com os dados da tabela seguinte, que apontam a média de escolarização e o distanciamento entre os índices rurais e urbanos (INEP, 2007, 15).

**Tabela 1** – Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais – Brasil e Grandes Regiões – 2001/2004.

Regiões Geográficas	Ano de Estudos					
	Total		Rural		Urbana	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	6,4	6,8	3,8	4,0	6,9	7,3
Norte	5,6	6,2	3,3	4,0	6,5	6,9
Nordeste	5,2	5,6	3,2	3,1	6,0	6,3
Sudeste	7,1	7,6	4,5	4,7	7,3	7,7
Sul	6,8	7,2	4,9	5,0	7,3	7,7
Centro-Oeste	6,6	7,0	4,2	4,7	6,9	7,4

**Fonte:** IBGE – Censo Demográfico 2000, Pnad 2004. Tabela elaborada pelo DTDIE. In: **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Inep/Mec- 2007.

Considerando os dados da tabela 2, observa-se que a maior média de anos de estudo para a população do campo encontra-se na região Sul, a qual apresenta uma diferença de 2,7 anos de estudo em relação à urbana (INEP, 2007). Os dados da tabela

seguinte reforçam o distanciamento entre o rural e o urbano. Nas escolas do campo, no que se refere aos recursos disponíveis, a situação é bastante precária. Os serviços e os insumos básicos presentes na maioria das escolas da cidade são escassos ou inexistentes nas escolas rurais (INEP, 2007).

**Tabela 2** – Percentual de estabelecimentos e de matrículas do Ensino Fundamental por localização segundo a infra-estrutura disponível na escola - Brasil – 2002/2005.

Infra-estrutura Disponível na escola	Ensino Fundamental							
	Estabelecimentos (%)				Matrículas (%)			
	Urbana		Rural		Urbana		Rural	
	2002	2005	2002	2005	2002	2005	2002	2005
<b>Biblioteca</b>	58,6	48,2	5,2	6,1	65,4	51,5	15,5	16,9
<b>Laboratório de informática</b>	27,9	36,1	0,5	1,4	32,7	43,2	2,2	5,3
<b>Laboratório de Ciências</b>	18,3	19,2	0,5	0,7	23,3	23,8	1,7	2,3
<b>Quadra de Esportes</b>	50,7	53,8	4,0	5,6	63,0	65,0	12,2	15,2
<b>Sala para TV/ Vídeo</b>	38,6	40,3	2,2	2,6	44,0	44,1	7,3	7,5
<b>TV/Vídeo/Parabólica</b>	56,1	45,9	10,0	9,0	71,3	56,6	30,4	24,2
<b>Microcomputadores</b>	66,0	75,9	4,2	7,4	75,4	84,3	14,3	22,4
<b>Acesso à Internet</b>	29,6	43,6	0,4	1,1	36,0	51,9	1,6	4,3
<b>Água</b>	99,8	100,0	96,4	98,9	99,9	100,0	97,7	99,4
<b>Energia Elétrica</b>	99,8	99,9	58,3	71,5	100,0	100,0	77,9	86,8
<b>Esgoto</b>	99,6	99,8	78,3	84,5	99,7	99,9	88,0	92,3
<b>Sanitários</b>	97,2	99,5	79,2	87,0	97,5	99,7	87,6	93,7

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000 e Pnad 2004. Tabela elaborada pela DTDIE. In: **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Inep/Mec-2007.

Para Fernandes (2008a, p.41), “a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios”, em reação à precariedade da educação no meio rural brasileiro. Ela emerge da crítica à educação pensada em si mesma, descolada da realidade e da complexidade da vida dos trabalhadores(as) e dos filhos(as) dos trabalhadores do campo. Os dados apresentados não marcam somente a disparidade entre a educação oferecida aos povos do campo em relação à cidade, como também impulsionam os sujeitos do campo na luta pela conquista de direitos sociais e na construção da Educação do Campo.

A educação desenvolvida nos meios rurais torna-se objeto de discussão dos sujeitos que a compõem, os educadores e camponeses, diferentemente de outros momentos, em que a educação rural era objeto de discussão dissociada dos sujeitos sociais. Até então denominada como educação rural, e (re) nominada como Educação do Campo (ANTÔNIO; LUCINI, 2007, p.183).

A I CNEC mostrou a precisão e possibilidade de levar avante a mobilização iniciada. Várias ações como conferências, seminários, fóruns e encontros foram organizadas e desenvolvidas em nível de estados e municípios na perspectiva de debater a Educação do Campo na direção de novas proposições coerentes com a vida dos sujeitos do campo, encorpendo, assim, a luta dos Movimentos Sociais em prol da garantia de direitos. É necessário explicitar que antecede a II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” a conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Parecer 36/2001 e Resolução 1/2002). Em 2003, ocorre a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT). Em 2004, institui-se a Coordenação-Geral de Educação do Campo (CGEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), pelo MEC.

As Diretrizes reafirmam o direito à educação dos povos do campo com centralidade nas especificidades e realidades locais. Refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais historicamente reivindicadas pelos Movimentos Sociais, a saber: formação diferenciada de educadores e educadoras; a valorização da diversidade dos sujeitos do campo; uso de práticas contextualizadas; possibilidade de diferentes formas de organização do trabalho pedagógico da escola; adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, dentre outras. Para Munarim *et. al.* (2009), as Diretrizes representam a materialidade de reivindicações no Brasil, evidenciando o movimento dialético da história.

Fernandes aponta que

A Constituição de 1988 foi resultado de uma luta popular que emergiu contra a ditadura e restabeleceu a democracia. Nesse contexto, a luta pela terra possibilitou a formação de uma concepção democrática de educação, em que os seus protagonistas propuseram e levaram a cabo o direito de ter uma escola que contribua de fato para o desenvolvimento de campo. Igualmente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, representam uma conquista de nossa caminhada (FERNANDES, 2004b, p.143).

Arroyo (2005a) sublinha que os Movimentos Sociais, ao defender que o Estado assumira a Educação do Campo em seu caráter público, estão acenando que a formação dos docentes das Escolas do Campo seja pensada como uma das estratégias para

reverter a imagem negativa que se tem do campo, da escola rural e dos professores rurais. Que as políticas públicas sejam pensadas como estratégias de afirmação de uma visão positiva de campo.

Além das Diretrizes, outra conquista no âmbito da legislação educacional para os povos do campo é o Plano Nacional de Formação dos profissionais da Educação do Campo, que tem como objetivo estabelecer uma política nacional de formação permanente e específica desses profissionais que possa melhorar os baixos índices de professores qualificados que atuam nas Escolas do Campo nos níveis Fundamental e Médio. Nesse sentido, a formulação de uma política nacional de formação específica de educadores e educadoras do campo se configura como fundante na materialização de uma abordagem concebida a partir do campo para o campo.

Nesse contexto, é importante ressaltar a ação orgânica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que, na condição de Movimento Social do campo, conseguiu intervir na dinâmica do Estado, cobrando políticas públicas para o campo; além dessa, também as iniciativas surgidas da própria população, em especial do campo, as Escolas Família Agrícola (EFAs); o trabalho do movimento de Educação de Base (MEB) no campo da Alfabetização de Jovens e Adultos; a luta dos Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB) com as Escolas dos reassentamentos; a luta dos indígenas e dos povos das florestas, entre outras experiências significativas no processo de construção da Educação do Campo.

Segundo Martins,

A Educação do Campo é constituída a partir dos sujeitos sociais do próprio campo que, por meio de suas organizações, consolidam a Articulação Nacional por uma Educação do Campo<sup>27</sup>. Uma organização importante que vai dando materialidade institucional para muitas ações que vão consolidando a Educação do Campo, inclusive no interior das estruturas estatais e seu aparato legal (MARTINS, 2009, p.168-169).

A implementação de políticas públicas superadoras da negação histórica da igualdade do direito à educação para determinados sujeitos coletivos, entre eles a população camponesa, consolida a Educação do Campo enquanto prática social contra-hegemônica forjada na luta coletiva e possibilita as condições para a efetivação do direito à educação para a população camponesa.

---

<sup>27</sup> A Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo” é um espaço que congrega movimentos e sujeitos sociais que promovem as práticas de Educação do Campo. Entre os movimentos, estão: o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, a Comissão Pastoral da Terra – CPT, o Movimento dos Pequenos Agricultores – MAP, O Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, entre outros.



Nesse processo de luta por “direitos a ter direitos”, em 2004, é realizada em Luziânia a II Conferencia Nacional “Por uma Educação do Campo”, com um público de mais de mil participantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação, das Universidades, ONGs, de Centros Familiares de Formação em Alternância, Secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública.

A grande preocupação dos organizadores dessa Conferência era como concretizar um tratamento público específico para a Educação do Campo enquanto política pública permanente no Brasil, num país de longo histórico de políticas generalistas. Arroyo (2007, p.165) sublinha que “na II Conferência 2004, os Movimentos Sociais do campo avançaram na defesa do direito a políticas públicas: ‘Educação, direito nosso, dever do Estado’ passou a ser o grito dos militantes educadores.” Esses movimentos passaram a entender que o direito à formação dos sujeitos do campo é de responsabilidade das instituições públicas e a exigir políticas focadas nas especificidades da formação de educadores e educadoras do campo.

Nessa reflexão conceitual sobre a Educação do Campo, Caldart (2008, p.70) pontua três questões que, segundo ela, sinalizam tensões e revelam contradições, a saber: “a materialidade de origem que exige ser tratada a partir da trilogia – Campo, Política Pública e Educação”.

Adverte Caldart:

Precisamos ter cuidado: pensar os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo. E mais, se quisermos ajudar a construir uma concepção que seja fiel à sua materialidade de origem, além de pensar as relações, é preciso pensar em uma determinação primeira: foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo (CALDART, 2008, p.71).

Parece fundamental entender que sempre houve a disposição de descolar essa tríade, dependendo dos interesses em questão. Campo, Políticas Públicas e Educação, historicamente, no Brasil, são dimensões pensadas dissociadamente. Tratar esses campos em separado é apagar as contradições sociais presentes na essência da constituição da Educação do Campo. Não tem sentido, portanto, dentro de uma proposta emancipadora, abordar a especificidade da Educação do Campo descolada do projeto de

desenvolvimento do campo e da sociedade. Caso contrário, é cair na fragmentação e no reducionismo na perspectiva da teoria e da ação.

Segundo Paludo (2009, p.70), “numa perspectiva materialista histórico-dialética, sob a hegemonia do projeto atual não é possível o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, sendo, portanto, necessário transformá-lo.” Sob essa forma de conceber desenvolvimento para a autora, ele passa a ser:

Um processo de direcionamento das estruturas econômicas e políticas ao bem-estar das pessoas. Isso significa autonomização e autodeterminação das nações, nas suas relações umas com as outras. Internamente, no Brasil, por exemplo, significa autonominização e autodeterminação das classes populares, no sentido de organização e enfrentamento de suas preocupações e interesses de forma coletiva, sem intermediações, de modo que elas mesmas sejam protagonistas do processo (PALUDO, 2009. p.70).

Essa compreensão comunga com os princípios da Educação do Campo que defendem uma visão ampla da vida. Ela nega a visão limitadora do desenvolvimento, criadora de “homens pela metade”, como afirma Gramsci. Para tanto, a Escola do Campo como um dos componentes da Educação do Campo deve-se colocar no sentido da transformação social e vincular-se ao mundo do trabalho. Escola e Educação do Campo devem servir de ferramentas que ajudarão a formar os grandes intelectuais da revolução do campo e da sociedade brasileira. Mészáros (2008, p.61) afirma que o “papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado Capitalista que defende seus interesses.”

### **2.2.1 A legitimidade jurídica da Educação do Campo**

A luta dos Movimentos Sociais do campo é luta pela totalidade dos direitos, por um projeto educativo entrelaçado a um projeto de campo e de sociedade, tornando a escola parte de uma dinâmica de emancipação. “A totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições” (CURY, 2000, p.35).

Nesse caso, a luta pela totalidade de direitos acontece a partir das contradições que emanam da sociedade de classes. Os direitos são de sujeitos históricos, e não apenas direitos abstratos, “direitos de gente sem rosto, sem trajetória, sem história, sem cor, sem gênero, sem classe” (ARROYO, 2005b, p.4). É a própria luta pelo direito a ter direitos que constitui os povos do campo como sujeitos de direitos. Para Cury (2000, p.78), “A educação não pode estar separada das lutas sociais. À medida que o espaço de hegemonia exercido pela classe dominante reflui em função das pressões exercidas pela classe subalterna, a educação amplia seu espaço em vista da transformação social”. Nesse contexto, Educação do Campo traz para o diálogo os diferentes sujeitos do campo e seus saberes. Sujeitos porque não há “o” sujeito do campo, há sim uma diversidade de sujeitos que incluem, entre outros, camponeses, ribeirinhos, povos da floresta, quilombolas, indígenas, assentados, reassentados, acampados, agregados, meeiros, bóia-frias, enfim, uma diversidade de sujeitos coletivos, históricos, de identidades, de riquezas culturais. “São diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade, de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas” (CALDART, 2002, p. 153). Esses diferentes sujeitos estão disputando hegemonia por dentro do Estado, naquilo que lhes é de direito. Incluir os sujeitos do campo historicamente privados de direitos sociais pressupõe a compreensão de suas especificidades como elementos de uma totalidade na qual eles estejam inseridos.

Martins (2009), em sua tese de doutorado, considera a década de 2000 de intensos avanços na realidade educacional brasileira e evidencia dois momentos fortes para a Educação do Campo, a questão da **identidade** que é constituída enquanto movimento e o segundo, que é a **materialidade** com a intensificação de diversas ações concretas que vêm mostrando o “como” fazer Educação do Campo.

Na continuidade desse processo, um fato importante a ser destacado na história da Educação do Campo que aconteceu exatamente no momento da escrita dessa dissertação foi a realização do IV Seminário Nacional do PRONERA com o tema Reforma Agrária e Educação do Campo no período de 03 a 05 de novembro de 2010, na Câmara dos Deputados em Brasília. A intenção do seminário era realizar um balanço projetivo do Programa em vista do seu aperfeiçoamento como política de promoção de justiça social no campo e oferecer subsídios para a institucionalização dos cursos do PRONERA nas

Universidades, Institutos Federais e outras instituições, de forma que os espaços de oferta de escolarização para os camponeses se ampliem<sup>28</sup>.

No decorrer do Seminário, especificamente na tarde do dia 05 de novembro do referido ano, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva assinou o Decreto Nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Esse feito vem dar legitimidade à Educação do Campo, conseqüentemente, à luta dos povos do campo pela garantia de direitos.

Nesse cenário, considera-se a assinatura do referido Decreto a **legitimidade jurídica** da Educação do Campo, o que pode ser classificado como um terceiro momento na história da Educação do Campo, coincidente com um acontecimento histórico na política do país, a vitória de Dilma Rousseff, primeira mulher eleita para Presidente da República, representando a luta das mulheres e dos Movimentos Sociais que atuam pelos segmentos historicamente subalternizados e excluídos da sociedade.

Retomando a discussão sobre o Decreto citado, nota-se que a luta contra-hegemônica da Educação do Campo não é majoritária, mas já apresenta elementos significativos também nas legislações educacionais do Brasil, os quais têm mostrado a direção de um novo projeto político, cultural e social para os sujeitos do campo. Entende-se que “a estratégia de uma contra-hegemonia se realiza na gestação de uma nova hegemonia que, portanto, contará necessariamente com múltiplos sujeitos políticos que agirão nas relações do cotidiano em todas as esferas do tecido social” (BOCAYUVA; VEIGA, 1992, p.23).

Entende-se que a assinatura do Decreto 7.352/2010 é um avanço significativo na construção de políticas públicas no âmbito da educação destinada à população camponesa que poderá ajudar no processo de fortalecimento da identidade e da garantia da materialidade da Educação do Campo. Por outro lado, é o reconhecimento oficial das exigências construídas pelos sujeitos sociais no plano documental do país.

O Decreto 7.352/2010 trata em seu artigo 1º que

A política da Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e disposto neste decreto.

---

<sup>28</sup> Objetivos extraídos do folder do IV Seminário Nacional do PRONERA com o tema “Reforma Agrária e Educação do Campo” realizado em Brasília, no período de 03 a 05 de novembro de 2010.

O parágrafo 4º, inciso II do art.1º, versa que

A Educação do Campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

O artigo 5º trata da formação dos educadores e educadoras para atuação nas Escolas do Campo: “observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009”. O parágrafo 2º deste mesmo artigo versa que “a formação de professores poderá ser feita concomitante à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a Pedagogia da Alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da Educação do Campo”.

O significado dessa medida implica o reconhecimento das diversas experiências formadoras de educadores e educadoras do campo que vêm acontecendo em muitas Universidades públicas no Brasil e outras instituições de ensino e, sobretudo, as experiências educativas no âmbito do MST.

O texto legal define quem são os sujeitos do campo, os princípios da Educação do Campo e faz referência, ainda, ao acesso, transporte escolar, recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos, apoio financeiro, dentre outros elementos, que expressarão um conjunto de reivindicações dos sujeitos coletivos do campo.

Lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado (MOLINA, 2008, p.27).

Os avanços conquistados com o protagonismo coletivo dos Movimentos Sociais e sindicais do campo, como o acesso à Universidade e outras conquistas no campo do direito vem causando um desconforto para as classes dominantes do país. Esse “mal estar” que se materializa em reações dos setores dominantes é um sinal de que essa luta não vai ser tranquila, como exemplificado pelas ações judiciais impetradas contra os programas do PRONERA no sentido de impedir o funcionamento de cursos superiores oferecidos aos sujeitos do campo pelas Universidades públicas (MARTINS, 2009).

Vale ressaltar que as tensões e os conflitos que envolvem a disputa pelo projeto de desenvolvimento do campo e a luta pela garantia de direitos, são significativas no processo de materialização de lutas instituídas por sujeitos sociais organizados em movimento, instituintes de ações contra-hegemônicas capazes de provocar transformações concretas na sociedade.

Nesse processo, o movimento dialético da história aos poucos vai consolidando a Educação do Campo não apenas como modalidade educativa no interior do sistema como apontam os documentos oficiais educacionais. Ela está se materializando como categoria, pois o conteúdo, o significado e o movimento que a constituem produzem novas práticas e compreensões sobre um determinado fenômeno educativo no Brasil; práticas que têm ajudado os povos do campo a ocupar os espaços e disputar hegemonia no que lhes é de direitos.

Para Fontana,

Hegemonia significa supremacia de um grupo ou classe sobre outras classes ou grupos; ela se estabelece com meios diferentes do recurso à violência ou à coerção. Nos escritos do cárcere, Gramsci usou hegemonia como um modo de explicar a derrota política; e, nos seus escritos anteriores, a hegemonia também é usada para descrever a posição de liderança da classe trabalhadora no contexto de uma aliança com outras classes (FONTANA, 2003, p.114).

Nessa perspectiva, o movimento da Educação do Campo vai-se constituindo na contradição da história forjada nas lutas sociais dos sujeitos que a fazem. Poderá essa educação forjar um espaço de produção de conhecimento e de cultura que recuse a neutralidade e promova rupturas com o sistema hegemônico capitalista e, sobretudo, que não esteja alheia às lutas de classes? É essa questão que subjaz a análise que se pretende fazer nesta dissertação, aos estudantes da LEdoC, a partir da IOE e da IOC.

Conforme adverte Cury (2000, p.88), “a hegemonia se dá no contexto das relações de forças existentes na sociedade de classes e no interior das organizações culturais, e revela o caráter contraditório dessas relações.” Segundo Buttigieg (2003, p.47), “a hegemonia, tal como Gramsci a concebe, é uma relação educacional”; “envolve implicações epistemológicas e gnosiológicas, visto que a capacidade de direção política da sociedade pressupõe a consciência de classe, a forma de elaboração do conhecimento, da concepção de mundo, da ideologia” (SANTOS, 2000, p.22).

Tais considerações remetem para a necessidade de uma “educação para além do capital vistas a uma ordem social qualitativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p.71); uma educação comprometida com a transformação social ampla e emancipatória assentada numa concepção de mundo contra-hegemônico que fosse presumível a

formação de intelectuais orgânicos capazes de protagonizar uma grande mudança político-cultural na sociedade.

Gramsci defendia o que se poderia chamar de concepção ativa ou ativista de educação, ele relacionava a educação não com recepção passiva da informação e o refinamento solitário de uma sensibilidade individual, mas com o poder transformador das ideias, a capacidade de produzir mudança social radical e construir uma nova ordem através da elaboração e da disseminação de uma nova filosofia, sua visão do mundo (BUTTIGIEG, 2003, p.45).

A capacidade de produzir mudança social radical na compreensão gramsciana passa pelo que ele chamou de núcleo da hegemonia, ou seja, pelas relações educacionais. Ele acrescenta que qualquer crítica à hegemonia, fundamentalmente, implica um cauteloso estudo das atividades e das instituições educacionais, e que nem as complexidades da hegemonia nem o significado das práticas educativas podem ser entendidos enquanto se pensa a educação exclusivamente em termos de “relações escolares” (BUTTIGIEG, 2003).

Segundo Campione (2003), em Gramsci:

A hegemonia tem múltiplas dimensões. Está claro, porém em primeiro lugar, que a ‘direção intelectual e moral’ parte de grupos sociais com um papel determinado na vida econômica, para ‘homogeneizar’ outros grupos que desempenham papéis igualmente determinadas. Em segundo lugar, é igualmente claro que a ‘catarse’ - que eleva a classe ao plano ético-político – se assenta no campo ‘econômico-corporativo’, o que supõe uma série de sacrifícios e compromissos, por sua vez instáveis, dinâmicos, que não podem desconhecer o papel fundamental, originado no mundo da produção, da classe que aspira a ser ‘dirigente’ (CAMPINONE, 2003, p.53).

“O grupo subalterno só pode se converter em hegemônico passando do plano econômico-corporativo ao plano ético-político (combinação na qual o termo “ético” indica mais a dimensão intelectual e moral, e o “político” indica o controle do aparato do Estado)”, ressalta Campione (2003, p. 53).

Tal fato implica no entendimento de que a mudança na sociedade pela classe trabalhadora subalterna não está atrelada apenas à questão da economia, mas à condição que os sujeitos sociais têm de se organizar culturalmente de forma orgânica, de tal modo que possam tomar “consciência de si” e difundir suas ideologias. Passar das condições de “dirigidos para dirigentes”.

Nesse contexto, a educação se insere no campo de “batalha das ideias” e na realidade concreta em que os sujeitos envolvidos nos processos formativos/educativos devem protagonizar a práxis transformadora das relações sociais e ajudar a construir as bases políticas da classe trabalhadora para a conquista do poder, visto que, segundo Gramsci, o papel da direção política deve ser atributo da coletividade, num intenso trabalho de elevação cultural. Santos (2000, p. 19) adverte que “a elevação cultural é condição para a eliminação da divisão social entre governantes e governados, dirigentes e dirigidos.”

### **2.3 Escola do Campo e Comunidade: espaços de vivências, existências e contra-hegemonia**

Eu quero uma escola do campo que tenha a ver com a vida,  
com a gente, querida e organizada e produzida  
coletivamente...

**Canção “Construtores do futuro”, de Gilvan Santos**

Refletir sobre a interface Escola do Campo e Comunidade se torna importante no processo de consolidação da Educação do Campo enquanto prática social que vem sendo construída no Brasil a partir da década de 1990, na contraposição de um projeto de educação, de campo e de desenvolvimento que desqualifica os sujeitos do campo. A construção dessa prática congrega forças sociais relacionadas às questões camponesas numa perspectiva contra-hegemônica frente ao projeto de desenvolvimento apregoado pela sociedade capitalista. Os sujeitos que constituem essa contraposição, os quais já foram identificados nesse capítulo, procuram esboçar uma prática educativa condizente com os espaços culturais nos quais produzem suas existências.

A valorização dos modos de produção da existência dos povos do campo se insere na contracorrente da hegemonia vigente, seja no debate teórico, político ou ideológico. Nessa perspectiva, os camponeses passam a ser compreendidos como fazedores das Escolas do Campo, a partir da luta e da organização. Essa participação legitima a autoria desses sujeitos que também se constroem no decorrer da luta.



“Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro” (CALDART, 2004b, p.110). O projeto que mobiliza os sujeitos do campo para a luta está assentado em princípios que defendem a conquista de direitos usurpados, mas também a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, de sujeitos emancipados. Assim, a “construção de uma escola diferente passa necessariamente pela construção coletiva, na qual a dialogicidade é o cimento que permitirá que ela seja edificada” (ANTÔNIO& LUCINI, 2007, p.188). É nessa dinâmica de ruptura com o estabelecido que a Escola do Campo constitui-se em um desafio à práxis emancipatória dos sujeitos do campo. Parafraseando Gilmar Santos, a Escola do Campo tem que “ter a ver com a vida [...] e produzida coletivamente.”

Esse reconhecimento da luta dos sujeitos em movimento realça a necessidade de se pensar a relação Escola do Campo e Comunidade para além do entendimento de que a escola é algo isolado da comunidade e vice-versa. Nessa discussão, é importante considerar algumas questões que têm sido levantadas com certa frequência nos seminários de avaliação das etapas de planejamento de TC da 2ª Turma da LEdoC/UnB que merecem aqui serem explicitadas: O que é a comunidade? É possível separar a escola da comunidade?

Neste trabalho, não se tem a pretensão de buscar respostas para as questões levantadas acima, mas elas são significativas no processo de reflexão e compreensão da IOE e IOC construídas na LEdoC da Universidade de Brasília. Nesse contexto, é imperativo que se olhe a comunidade com as lentes das teorias no intuito de compreendê-la como “uma realidade constituída de forças antagônicas e relações de dominação” (SILVA, 2003, p.27), bem como das contradições de classe, em que os problemas locais são vinculados aos problemas nacionais. Essa compreensão ajuda pensar a IOE e a IOC enquanto práticas permeadas de conflitos e tensões construídas pelos “sujeitos da ação” ligados diretamente a essas atividades a partir do movimento dialético dos próprios espaços de inserção.

Nisbet (1987), ao falar em comunidade, refere-se a algo muito mais amplo do que comunidade local. Para esse autor, esse termo compreende:

[...] todas as formas de relacionamento caracterizadas por um grau elevado de intimidade pessoal, profundidade emocional, engajamento moral, coerção social e continuidade no tempo. A comunidade encontra seu fundamento no homem visto em sua totalidade e não neste ou naquele papel que possa desempenhar na ordem social, encarada separadamente. Sua força psicológica deriva de uma motivação mais profunda que a da volição ou do interesse e realiza-se da fusão de vontades individuais que seria impossível numa união que se fundasse na mera conveniência ou em elementos de nacionalidade (NISBET, 1987 *apud* FORACCHI & MARTINS, 2008, p.215-216).

A compreensão de comunidade para Nisbet está ancorada na visão de totalidade do homem. Isso implica pensar que um conjunto de indivíduos vivendo ou interagindo dentro de um mesmo território não constitui em si mesmo comunidade, se esses indivíduos não se consideram como tal. O que une uma comunidade não é a sua estrutura, mas um sentimento de comunidade, de pertencimento ao lugar, com seus conflitos e tensões.

Pistrak (estudante da LEdoC) ressalta em sua entrevista que “a comunidade é o lugar onde todos devem estar articulados, sem divisões de grupos, porque se começar a ter divisões e tiver grupos e grupos, aí não se torna uma comunidade.” A fala de Pistrak remete algumas questões: É possível uma comunidade sem divisões de grupos? Como ficam os conflitos, as contradições que movimentam a realidade?

[...] a comunidade é como uma parte da gente, a gente sofre com os problemas que tem lá, porque a gente também faz parte deles, e é o lugar que a família da gente mora, é lugar que as pessoas que a gente conviveu muito tempo no acampamento mora, são pessoas iguais a gente. **(Orquídea)**

A fala acima expressa um sentimento de pertencimento à comunidade e a tudo que nela existe, as pessoas, os problemas, os conflitos e as tensões presentes no cotidiano da comunidade. Para além de um lugar de convivência, a comunidade é entendida como “lugar de se produzir conhecimento e, por isso que considero que tudo que está lá, as pessoas, a forma de vida e até as vivências de opressão como conhecimento também” relata Orquídea estudante da LEdoC em sua entrevista.

A reflexão acerca do conceito de comunidade é oportuna, considerando que, na atualidade, a formação de comunidade está ligada ao bairrismo. Esse entendimento passa pela questão de que, com o interesse em apagar as diferenças entre as pessoas, em conter parte das mazelas do capitalismo, tenta-se tornar a escala da experiência humana íntima e local, elevando o território local a moralmente sagrado (SENET, 1988, *apud* SILVA, 2003). Esse discurso aproxima as pessoas umas das outras para, de certa forma, camuflar as contradições da sociedade desigual.

A questão da comunidade emerge no século XX, quando os próprios condicionamentos sócio-históricos de cada sociedade vão modificando o contexto urbano e rural. Isso dificulta e torna complexa a elaboração de uma definição objetiva de comunidade, a qual adquire diversas conotações: sinônimo de sociedade; como categoria de pessoas; como referência política mais ampla; como referência a uma área limitada de moradia. As mudanças sofridas no conceito de comunidade neste século estão associadas às transformações políticas, sociais, econômicas e culturais pelas quais passou a sociedade.

Nesse contexto, o desenvolvimento social e a complexidade dos problemas sociais reafirmam a importância da comunidade como realidade social coesa de solidariedade entre os homens a ser resgatada a partir dos seus “núcleos de vivências” e existências, ou seja, dos coletivos formados dentro das comunidades (SOUZA, 1996, *apud* SILVA, 2003).

A assertiva acima remete à compreensão de que a comunidade é espaço de vivências e existências, assim como a escola. Nesse contexto, considera-se imperativa a superação da visão hegemônica capitalista de que essas duas instâncias são dissociadas. Numa visão ampliada, esses espaços se interpenetram, há uma continuidade de um no outro. São lugares educativos permeados por relações de poder hegemonicamente construídas.

Ancorado no pensamento de que escola e comunidade são instâncias formadoras orgânicas, a LEdoC apresenta-se no cenário da formação de educadores e educadoras do Campo, organizada numa diversidade de tempos/espços formativos/educativos que rompe com a lógica de produção do conhecimento apenas nos espaços escolares e se firma na ideia de uma formação que promove a contra-hegemonia. Portanto, no capítulo seguinte, a discussão tem como foco o curso da LEdoC/UnB enquanto materialidade da luta coletiva dos povos do campo. Há uma diversidade de aspectos a serem refletidos sobre este curso, contudo, nessa parte do trabalho, há uma atenção para a questão da formação para a docência por área do conhecimento, a concepção da formação docente, os fundamentos teórico-conceituais que orientam os diversos tempos e espaços educativos que compõem esse curso de formação de educadores e educadoras do campo.

### **3 LEdoC/UnB: FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO**

#### **3.1 Concepções de formação docente e fundamentos teórico-conceituais**

A Licenciatura em Educação do Campo da UnB é parte da história da luta dos Movimentos Sociais do Campo, a qual é pautada pela transformação da realidade social. Assim, as concepções e pressupostos que fundamentam esse curso partem da premissa de que não há como pensar uma proposta educativa/formativa desvinculada de um projeto de sociedade e de nação. A concepção de formação docente nesse curso está atrelada ao modelo de desenvolvimento de campo e sociedade defendido pelo movimento da Educação do Campo.

Conforme Gramsci (1982), uma transformação na sociedade pela classe trabalhadora não depende unicamente de sua inserção na luta pelas transformações econômicas, mas de sua organização cultural, do nível de consciência de classe que implica numa preparação política da classe popular que, segundo Gramsci, é atributo não só de alguns, mas da coletividade.

Com base nos referenciais já apresentados, pode-se perguntar: As atividades de IOE e IOC protagonizadas pelos estudantes do Itaúna da segunda turma da LEdoC estão conseguindo produzir contra-hegemonia no “chão da escola” e da comunidade? De que forma? O que dizem os educandos(as) da 2ª Turma da LEdoC sobre a prática da IOE e IOC?

Gramsci está convencido de que para se tornar classe dirigente, para triunfar naquela estratégia mais complexa de longo alcance, o proletariado não pode se limitar a produção econômica, mas deve também exercer sua direção político-cultural sobre o conjunto das forças sociais que, por esta ou por aquela razão, desse ou daquele modo, se opõem ao capitalismo. E, para poder fazê-lo, a classe operária tem de conhecer o efetivo território nacional sobre o qual atua, tem de conhecer e dominar os mecanismos da reprodução global da formação econômico-social que pretende transformar (COUTINHO, 1985 *apud* SANTOS, 2000, p.19).

Nesse sentido, Gramsci defendia uma educação que atendesse a especificidade, visando a elevação cultural da classe trabalhadora governada. Para esse autor, a dominação da base econômica não é suficiente para alcançar uma transformação social, é necessário elevar a dimensão político-cultural dos sujeitos excluídos da sociedade de classes.

Nessa direção caminha a LEdoC da UnB construindo a formação dos estudantes, futuros educadores e educadoras do campo, ancorada nos referenciais teóricos do “paradigma da complexidade, trazendo-os para a questão do conhecimento e da formação humana” (UnB, PPP, 2009, p.12). Esse paradigma propõe o rompimento da abordagem mecânica, limitada, fechada em si mesma, e se alicerça num pensamento que indaga a verdade do conhecimento produzido na humanidade e o próprio processo de produção desse conhecimento. Propõe um conhecimento que nos ajude a desenvolver uma compreensão do mundo, da natureza e do humano numa perspectiva de totalidade.

Fazendo uso das palavras de Gilvan Santos, da canção Construtores do Futuro: *Eu quero uma escola do campo onde o saber não seja limitado, que a gente possa ver o todo e possa compreender os lados [...]*. A lógica cantada por Gilvan é a lógica da desfragmentação do conhecimento, a perspectiva desejante do rompimento de fronteiras entre os diversos saberes, a emergência da desnaturalização da forma disciplinar histórica da organização curricular das escolas e, sobretudo, da Universidade. Nesse sentido, a proposta de formação da LEdoC da UnB, conforme consta no projeto do curso, se assenta nos pressupostos da multi, inter e transdisciplinaridade.

[...] o modelo disciplinar integra historicamente a lógica do modo de produção da ciência próprio do modo de produção capitalista (modelo positivista de pensar o conhecimento, a ciência) que é caracterizado pelo isolamento e fragmentação: isolam-se recortes e se constituem campos epistemológicos para produzir a ciência. Mas, em determinado estágio, este isolamento é questionado pela realidade (que não é assim despedaçada), cujos problemas, cada vez mais complexos, exigem a desfragmentação (CALDART, 2010, p.141).

Na continuidade desse raciocínio, é importante destacar que perceber a complexidade da realidade em um dado momento histórico significa entender que as coisas não são isoladas umas das outras. Que a vida não é fragmentada, que ela é movida pelas contradições do real, de tal modo que os processos de produção de conhecimento devem se dar numa relação solidária entre os diversos saberes.

Nessa perspectiva, entende-se que a formação dos educandos(as) na LEdoC se organiza por área de conhecimento não simplesmente para fazer o novo, mas no intuito de buscar ligação entre os diversos campos da ciência, na medida que se estabelece o diálogo entre os “saberes da vida”, os modos de produção de sobrevivência e existência dos povos do campo e os conhecimentos científicos. Nessa dinâmica, possibilita o rompimento da linearidade dos processos escolares construídos ao longo da história. Significa construir outra possibilidade de produção de conhecimentos mais ligada à vida dos sujeitos que os produzem.

Rodrigues (2010), refletindo sobre a organização curricular por área de conhecimento na LEdoC 1ª turma, atesta que a interdisciplinaridade é central para a constituição de um currículo que visa a formação por áreas do conhecimento. Nesse contexto, as estratégias de ações baseadas nos pressupostos teórico-conceituais da multi, inter e transdisciplinaridade, às vezes acontecendo em separados e, às vezes em conjuntos, articulados entre si, permitem uma formação mais integrada com a vida e com a realidade concreta. Por outro lado, entende-se que esses pressupostos articulados com as categorias contradição e totalidade ampliam o processo de compreensão da realidade; aqui, em especial, a realidade dos homens e mulheres do campo.

Vale ressaltar que a presença da categoria contradição é real no processo de formação dos educadores e educadoras do campo na LEdoC, haja vista que ser formado na lógica tradicional e atuar nesse curso é uma contradição, mas, para Aroeira (docente da LEdoC), “é romper com certezas, romper com ou então confirmar certeza de que a forma que você achava que foi formado não era a certa. Você tem outra prática, é você se reprogramar”, se desafiar e estar disposto a reconhecer que existem demandas diferenciadas colocadas nesse processo de formação tanto para o docente, quanto para o educando(a) em relação a outros cursos de formação docente existentes nas Universidades, a exemplo da organicidade do trabalho pedagógico e do trabalho coletivo dentro do referido curso na perspectiva de formar sujeitos coletivos.

O sujeito coletivo (GOHN, 2008) é entendido como aquele que tem a capacidade de interferir nos processos sociais e criar laços de pertencimentos com seus pares. Para Gohn (2008, p.114), “o sujeito é aquele que resiste às ideologias que querem adequá-lo ao mundo ou à comunidade”.

Gohn (2008), ao citar reflexões de Touraine (1994), destaca que, para esse autor, a concepção de sujeito não se contrapõe à de indivíduo, mas ela é uma interpretação muito particular dele e que, na construção do indivíduo como ator, é impossível separar indivíduo de sua situação social. Nesse sentido, “os indivíduos só transformam em

sujeitos por meio do reconhecimento do outro, um sujeito que trabalha, a sua maneira, para combinar uma memória cultural com um projeto instrumental” (TOURAINÉ, 1994 *apud* GOHN, 2008, p. 115).

Nesse contexto, a pluralidade na composição dos sujeitos coletivos do Assentamento Itaúna, além de evidenciar a natureza de contradições próprias da dinâmica social da comunidade, é necessária para o entendimento direto do desenvolvimento das atividades de Inserção colocadas em prática pelos educandos(as) da LEdoC, pois a diversidade na constituição dos sujeitos coletivos se repete com os sujeitos da escola. A iniciativa de instituir sujeitos coletivos dentro da comunidade configura-se como construção de estratégia contra-hegemônica na perspectiva que contribui para o rompimento da visão hegemônica das formas de lutas e organização na sociedade capitalista.

Entende-se que o sujeito coletivo se constitui no “processo de interação com outros sujeitos, em instituições privadas e públicas, estatais ou não. Sujeitos coletivos expressam demandas de diferentes naturezas, têm capacidade de interlocução com a sociedade, civil e política” (GOHN, 2008, p.113).

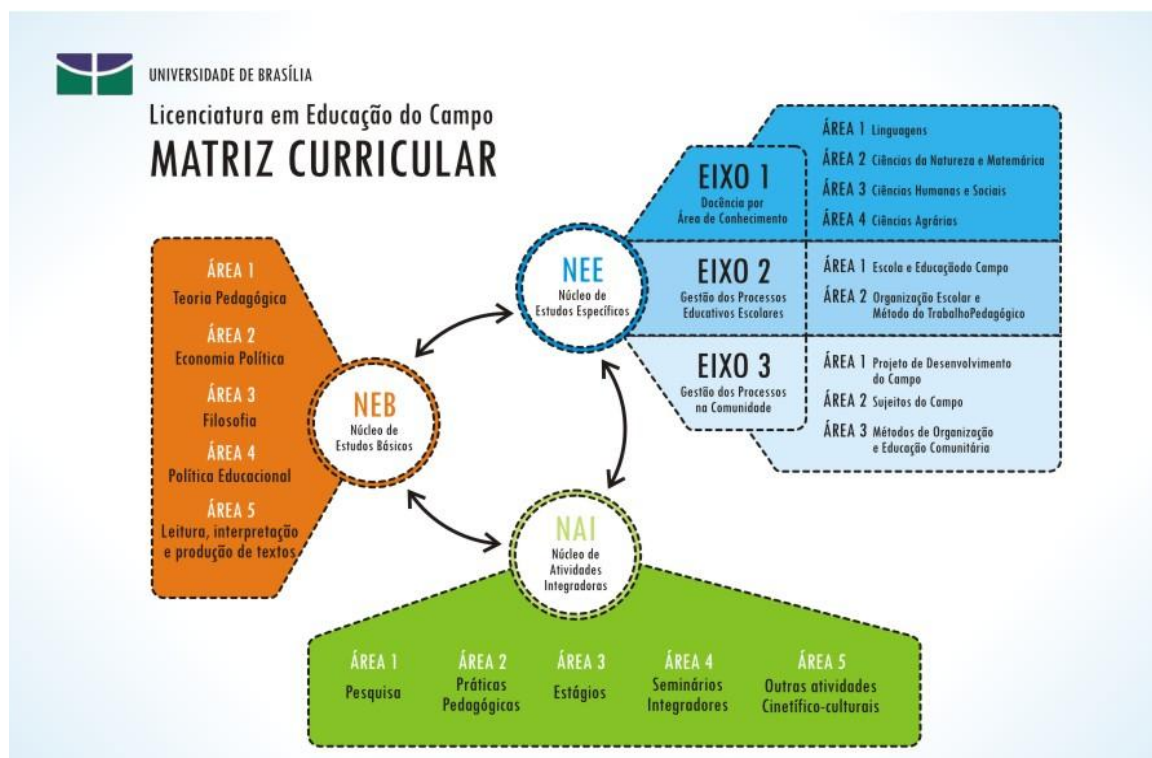
Os sujeitos organizados coletivamente têm a possibilidade de articular ações contra-hegemônicas no sentido de desencadear processos na perspectiva da formação dos “intelectuais orgânicos” de Gramsci (1982), capazes de protagonizar mudanças políticas e culturais na sociedade da qual eles fazem parte.

### **3.2 A formação por área de conhecimento**

O curso da UnB tem a particularidade de estar estruturado na formação docente por áreas de conhecimento numa perspectiva multidisciplinar: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura) e Ciências da Natureza e Matemática. Cada estudante, ao final da 4ª etapa do curso, poderá optar por uma dessas duas áreas, na qual será certificado.

Conforme consta no Projeto Político-Pedagógico da 2ª Turma da LEdoC, a matriz curricular do curso está organizada em três níveis, articulados em cada etapa e ao longo de todo o curso: Núcleos de Estudos Básicos com uma carga horária de 795 h/a, Núcleo de Estudos Específicos com 1410 h/a e o Núcleo das Atividades Integradoras com 1320 h/a, totalizando 3.525 h/a distribuídas em oito etapas (UnB, LEdoC PPP, 2009). Esses

núcleos, por sua vez, se desdobram em áreas, eixos e componentes curriculares como pode ser observado no organograma abaixo, mas, como não são o foco deste trabalho, não serão aqui discutidos.



**Figura 2** – Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UnB.

Observa-se que a compreensão que sustenta a formação docente por área de conhecimento na LEdoC, é a de que o educador formado nessa perspectiva possa dar conta de pensar a educação a partir de uma lógica integradora e de totalidade. Que tenha condição de relacionar conhecimentos científicos e conhecimentos práticos de forma a superar a visão de que teoria e prática são polos dissociados e que possa trabalhar com base na realidade do homem e da mulher do campo.

Tal compreensão pode ser útil ao processo de formação dos educadores e educadoras do campo, na medida em que os protagonistas do curso entendam o mundo como devir, como transformação permanente, e possam “conceber o conhecimento como processo ininterrupto e sempre aproximativo da verdade, ou seja, a verdade como uma construção de valor relativo” (MARTINS, 2008, p.64).

Nesse diálogo, Caldart expressa que



(...) a formação para a docência por área, deve ser ancorada em um projeto de transformação da forma escolar atual, visando contribuir especialmente no pensar de dois dos seus aspectos fundamentais que são alteração da lógica de constituição do plano de estudos que leve à desfragmentação curricular pela construção de um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida dos seus sujeitos concretos, e a organização do trabalho docente que visa superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores (CALDART, 2010, p.129).

A formação para dar conta da articulação entre as áreas de conhecimento exige a emergência de uma ciência que possibilita o diálogo entre os diversos tipos de saberes. De tal modo que o currículo da LEdoC da UnB adota as estratégias da multi, inter e da transdisciplinaridade (como já mencionado), utilizando os princípios da diversidade e da criatividade como elementos teórico-metodológicos, visando romper com a fragmentação entre as disciplinas e utilizar a convergência de fronteira para uma leitura complexa da realidade do campo (UnB, LEdoC PPP, 2009).

No entendimento de Freitas (1995), a interdisciplinaridade somente poderá ser equacionada como forma de resistência com a assimilação crescente do materialismo histórico-dialético. Esse mesmo autor acrescenta que a interdisciplinaridade não é mais do que a intenção de pesquisar a realidade em todas as suas relações e interconexões, por meio de um método integral de investigação, o que é fundamento do materialismo dialético.

Para Rodrigues (2010, p.107), “pensar de forma interdisciplinar remete à necessidade de compreender a realidade como uma totalidade concreta e dialética.” Nessa perspectiva, a formação dos educadores e educadoras do campo por área de conhecimento desafia a organização das atividades pedagógicas para além das aulas, e as aulas para além da transmissão de conhecimentos científicos. Implica em articular diferentes processos que integram a formação humana e diferentes conhecimentos numa visão ampliada de mundo e de sociedade.

### **3.3 A Alternância como elo articulador na formação de educadores e educadoras do campo**

Nesses doze anos de existência do Movimento da Educação do Campo, a formação específica dos educadores e educadoras do Campo tem sido “bandeira” de luta dos Movimentos Sociais e sindicais do Campo e de algumas instituições públicas de ensino; uma formação numa visão mais alargada necessária para os educadores e

educadoras que possam assumir o papel de protagonistas de processos educativos e formativos de diferentes dimensões, que possam atuar, efetivamente, para além da escola. Nesse sentido, a LEdoC propõe-se a profissionalizar os educandos(as) para as seguintes atuações:

Na 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, e na gestão de processos educativos nas comunidades, compreendida como uma preparação específica para o trabalho formativo e organizativo com as famílias e/ou grupos sociais de origem dos educandos(as), para liderança de equipes e para a implementação de iniciativas e/ou projetos de desenvolvimento comunitário sustentável que incluam a participação da escola (UnB, LEdoC PPP, 2009 ).

A organização da formação dos educadores e educadoras do campo a partir desses dois campos de profissionalização assenta-se nos princípios da Educação do Campo, quando esta endossa que a formação não acontece apenas na escola, mas também nas relações estabelecidas nas comunidades. Por conseguinte, a inserção pedagógica e política dos educandos(as) como uma das atividades formativas da LEdoC perpassa essas duas esferas de formação, o que requer um olhar investigativo na perspectiva de totalidade das práticas de inserção desenvolvidas na escola e na comunidade do campo.

A partir da análise do PPP e do envolvimento do pesquisador na dinâmica do curso considera-se que a LEdoC expressa a preocupação com a educação escolar e os processos formativos que acontecem nos acampamentos, assentamentos e comunidades rurais e, ao mesmo tempo, revela-se como uma forma de construção de uma contra-hegemonia no sentido de que busca “reinstalar-se a problemática da formação de intelectuais orgânicos capazes de protagonizar uma grande mudança político-cultural” (CAMPIONE, 2003, p.60) nas comunidades de inserção dos seus educandos(as).

Como a proposta do curso é o atendimento de um público diferenciado daquele majoritário nos centros urbanos, foi adotado a Pedagogia da Alternância, que divide a carga horária do curso em dois momentos: o Tempo-Escola (TE), em que os educandos se concentram por cerca de quarenta dias na estrutura da universidade para estudar, em tempo integral, durante os três turnos do dia, e o Tempo-Comunidade (TC), em que os estudantes cumprem parte da carga horária das disciplinas das etapas desenvolvendo os trabalhos teóricos e práticos em sua comunidade origem e na escola do campo local (VILLAS BÔAS, [2010], não paginado).

Conforme referencia Villas Bôas [2010], a LEdoC adotou a Pedagogia da Alternância no processo de organização da carga horária do curso. Essa forma de organização pedagógica considera as particularidades da realidade social dos estudantes e possibilita estabelecer uma conexão entre o contexto vivido e a Universidade, se apresentando como um paradigma de formação que se concretiza a partir da relação TE e TC. Essa proposta não é estática, indica movimento, esse ir e vir permite a criação e com ela a elaboração do conhecimento.

Sobre a Pedagogia da Alternância, merece a ressalva de que surge em terra francesa como experiência das Maisons Familiaes Rurales, no ano de 1935. Ela nasce como resultado da mobilização e organização de alguns agricultores da comunidade rural Sérignac-Péboudou, em Lot-et-Garone, no sudoeste da França, diante da rejeição e desmotivação de seus filhos com a pedagogia desenvolvida nas escolas urbanas e rurais que eles frequentavam. Além disso, notaram que a escola oferecia uma educação alienante e não partia da realidade de seus filhos (ESTEVAM, 2003; DIAS, 2006; RIBEIRO, 2008).

Essa experiência conquistou vários países e, no Brasil, chegou em 1969 no Estado do Espírito Santo, sob a liderança do jesuíta italiano Padre Humberto Pietrogrande e coordenado pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES).

O Brasil conta atualmente com um grande número de experiências que adotam a Alternância como organização dos tempos educativos. Conforme Silva (2007), somam mais de 250 experiências educativas no território nacional, entre elas: Escola Técnica Agrícola (ETA); Escola Família Agrícola (EFA); Casas Familiares Rurais (CFR); Escola Popular de Assentamento (EPA); Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA); Fundação de Desenvolvimento e Educação da Região Celeiro (FUNDEP), dentre outras.

Para Caldart (2004b, p.104), “a Pedagogia da Alternância emerge do desejo de não cortar as raízes. É uma das pedagogias produzidas em experiências de Escola do Campo em que o MST se inspirou”. Contudo, Ribeiro (2008) sublinha que

A Pedagogia da Alternância é uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas: conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas (RIBEIRO, 2008, p.30).

No entendimento de Ribeiro, a Alternância não pode ser tratada de forma homogênea, pensada da mesma forma para todos os sujeitos em todos os lugares. Trata-se, de um processo complexo, que implica opções no âmbito político, teórico-metodológico e epistemológico. É uma alternativa formadora que exige reflexões permanentes, novas atitudes e novas relações sociais entre os sujeitos envolvidos no processo de formação.

Essa compreensão leva a pensar que a Alternância na LEdoC não está dada, ela se faz no movimento contraditório da realidade concreta num processo de complexidade onde não existe apenas um único elemento que intervém na formação dos sujeitos, mas é a relação e a interação do conjunto dos elementos instituintes dessa prática que produz formas contra-hegemônicas de ver e pensar a realidade. Para tal, é necessário que os sujeitos em formação se apropriem da realidade histórica enquanto seres de práxis. Maria Bonita<sup>29</sup> (docente da LEdoC) expressa em sua entrevista que “a Alternância é um modo que define a maneira de formar os educadores e educadoras do campo, a organização do trabalho pedagógico, ela é definidora do tipo de educador(a) que está formando.”

Se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação (FREIRE, 2005, p.141).

A partir de tal pensamento, é imperativo questionar: Os tempos/espços formativos/educativos da LEdoC dialogam? Se dialogam, em que momento(s)? Como acontece? Como está sendo tecido o diálogo?

Conceber e organizar formações em Alternância exige a introdução não só da complexidade, mas também do contraditório e paradoxal, ou seja, implica pensar em uma lógica de formação para os educadores e educadoras das Escolas do Campo que não despreze, que não torne invisíveis as experiências sociais baseadas em conhecimentos populares. Nesse sentido, Maria Bonita, em sua entrevista, ressalta que “as estratégias de organização do trabalho pedagógico da LEdoC eu acho que elas privilegiam que a gente realize, experimente, vivencie o que a gente está teoricamente construindo dentro da Universidade”.

---

<sup>29</sup> M. Bonita é docente e membro da equipe de coordenação geral da LEdoC.

“Não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas”, enfatiza Santos (2007, p.20). Necessita-se de outras possibilidades de produção de conhecimentos além das provenientes da racionalidade tradicional.

Nesse entendimento, a Alternância deve servir de ferramenta para o afloramento das contradições que movimentam o real, de tal modo que permita que se estabeleça uma relação dialógica entre os tempos educativos; que se possa acionar, conjuntamente, teoria e prática nos processos de produção de conhecimentos.

Nesse diálogo, Zumbi dos Palmares (estudante da LEdoC) revela em seu depoimento, fazendo referência à Alternância vivida no curso da Licenciatura da Educação do Campo da UnB que

A “Alternância é um momento em que a gente pega a parte teórica, a parte de conteúdo mesmo e concilia com a prática e, assim vai fazendo essa troca de conhecimento. Então, é um momento que a pessoa está sempre se desenvolvendo. Não tem como ficar só com a teoria ou só com a prática, às vezes, a gente tem a prática e é muito ineficiente na parte teórica, então esse momento da Alternância é quando a gente faz essa troca de conhecimentos. **(Zumbi dos Palmares)**

A visão de Zumbi dos Palmares sobre a Alternância que vem sendo construída dentro do curso da LEdoC UnB remete para o entendimento de que o lugar da teoria é no TE e o da prática no TC. E que a Alternância promove a troca de conhecimentos entre esses dois espaços/tempos. Mas será que a prática também não está no TE, assim como a teoria? E a teoria está no TC, assim como a prática?

A partir dos relatórios dos seminários de TC e das sínteses de avaliação das três primeiras etapas da segunda Turma da LEdoC, percebe-se que o processo educativo desenvolvido através da Alternância tem sido (re)desenhado a partir do impulsionamento das questões emergentes da realidade dos educandos(as). Considera-se que a Alternância, compreendida enquanto instrumento teórico-metodológico, poderá contribuir para os estudantes da LEdoC ocuparem a escola e a comunidade a que eles pertencem, na medida em que ela viabilizará a IOE e IOC na perspectiva da desconstrução da hegemonia vigente dos processos educativos e sociais, prática indispensável para a construção de um novo projeto contra-hegemônico de educação, de campo e de sociedade. Cambaru (docente da LEdoC) evidencia em sua entrevista que “se a LEdoC deixar de ser em Alternância, eu vejo uma contribuição pequena desse curso para a Educação do Campo.”

A importância do papel da Alternância no processo de formação dos educadores e educadoras do campo aparece com bastante intensidade nas falas dos docentes no decorrer dos seminários de avaliação das etapas do TE, no planejamento do TC e nas entrevistas. Compreende-se que a Alternância permite que a “vida” da comunidade seja trazida para a Universidade e, ao mesmo tempo, a Universidade seja levada para as comunidades.

Nesse diálogo, é importante reafirmar que uma das intencionalidades do TC é que o educando(a) comece a se inserir nas comunidades para contribuir com o enfrentamento dos problemas que ali se encontram. Além de formar educadores e educadoras para as Escolas do Campo, a LEdoC pretende formar protagonistas de ações que ajudem os povos do campo a viver com dignidade no lugar onde moram. A partir desse entendimento, foi criado pelo colegiado docente da LEdoC num momento de discussão e análise do curso um novo componente curricular que não estava inicialmente previsto no PPP, intitulado Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular (CEBEP), com o objetivo de levantar as questões emergentes da realidade social dos estudantes, de debatê-las, refleti-las, para, em seguida, construir coletivamente propostas de intervenção social.

À luz dos desafios que os temas emergentes colocam para o curso é possível reavaliar a proposta do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso e levantar considerações sobre as alternativas para o ajuste da equação entre necessidade de transmissão do conhecimento acumulado, aprendizado com os saberes tradicionais das comunidades populares e planejamento e intervenção crítica na realidade (VILLAS BÔAS, [2010] não paginado).

Segundo Villas Bôas [2010], o trabalho do CEBEP apoia-se no princípio de que os educadores e educadoras do campo, para serem protagonistas de ações contra-hegemônicas, necessitam refletir sobre os conflitos estruturais do país, articulados com a dinâmica da realidade das comunidades de inserção, e assim ter as condições necessárias para o desenvolvimento de uma práxis transformadora da realidade, na perspectiva da atuação na escola e na comunidade local.

Pistrak (estudante da LEdoC), sujeito desta pesquisa, esclarece em sua entrevista que o CEBEP é o componente curricular mais forte dentro do curso, por tratar da questão da diferença social, da relação de poder dentro dos assentamentos/comunidades rurais, e que isso ajuda a traçar estratégias de intervenção social.

É importante ressaltar que, dentro do curso da LEdoC, a proposta de trabalho do CEBEP tem acontecido com uma carga horária média de quinze horas em cada etapa do

TE. Esse componente curricular tem-se transformado em um espaço de debate e reflexão acerca das ações desenvolvidas na escola e comunidade de inserção, na perspectiva de avaliar e criar condições de apropriação de conceitos e categorias importantes para a proposição de estratégias de intervenções na realidade dos educandos(as) em consonância com os objetivos do curso (VILLAS BÔAS, [2010], não paginado).

Dentre as atividades desenvolvidas pelos educandos(as) nesse componente curricular, tem-se a prática de intervenção em coletivos, o *teatro fórum*, inspirado no Teatro do Oprimido, de Augusto Boal. Segundo Villas Bôas, o Teatro Fórum tem se mostrado nesse curso “método importante de coletivização do debate e tomada de posição sobre temas pertinentes, mas não comumente debatidos” (VILLAS BÔAS, op.cit.).

Esse tipo de atividade pode ser uma forte estratégia de ocupação da escola e de mobilização da comunidade em que os educandos(as) da LEdoC estão inseridos. Ocupar a escola é uma necessidade para que ela cumpra sua função social e construa uma pedagogia do oprimido forjada com e para o povo. Uma pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que essa pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2005).

Nesse diálogo sobre o teatro enquanto tática de debate das questões emergentes da realidade e de formação de coletivos, Orquídea (estudante da LEdoC) revela em sua entrevista:

Aqui no curso tivemos aula de teatro e lá na escola de inserção faz teatro, mas não faz teatro com aquela co-responsabilidade social de transformação e aqui a gente aprendeu como uma forma de romper barreiras entre expectador e ator e lá a gente pode colocar isso em prática na inserção, dentro do projeto da escola, mas assim, mostrar o novo jeito de fazer teatro, teatro com perspectiva de transformação.  
(Orquídea)

A fala de Orquídea expressa um sentimento de subversão às práticas pedagógicas tradicionalmente desenvolvidas pelos docentes da escola de inserção, modificando a dinâmica do projeto de teatro da escola. Vale ressaltar que o teatro, como estratégia de IOE e IOC, poderá servir de instrumento de luta da classe oprimida, um espaço para pensar e refletir a realidade e as situações de opressão da sociedade. Freire (1980, p.26) afirma que “conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem ação-reflexão. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.” Nesse sentido, a inserção crítica

na história implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. De tal forma, “a educação não é um instrumento válido, se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado” (FREIRE, 1980, p.34).

É importante ressaltar que a organização pedagógica do curso em TE e TC, exige que a atuação dos docentes da LEdoC/UnB vá além das aulas ministradas na Universidade. Eles acompanham e orientam as ações de inserção na escola e na comunidade. Essa oportunidade de ir à comunidade de inserção dos educandos(as), quando entendida como momento de pesquisa, permite conhecer as demandas, as questões emergentes desse contexto, dialogar com os sujeitos da escola e da comunidade de inserção. Permite “alimentar” e “retroalimentar” o processo formativo, na medida em que a realidade e suas contradições são refletidas à luz das teorias no TE e (re)significadas na realidade concreta.

Essa prática busca a superação da dicotomia ensino-pesquisa no processo ensino-aprendizagem. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 1996, p.32).

No entendimento de Freire, ensino e pesquisa são elementos da ação formativa articulados entre si, acontecem ao mesmo tempo. Demo (2003) aponta a pesquisa como princípio científico e educativo e que esta deve ser uma atitude cotidiana do professor. Para Molina e Mourão (2010, p.381), na LEdoC a pesquisa é entendida como “atividade-processo estratégico para a integração pedagógica das atividades de estudo e construção de conhecimento no curso”. Trata-se de uma visão ampla do processo formativo pautada na compreensão de que o conhecimento se constrói na articulação dialética entre teoria e prática social.

Nesse sentido, inserir a pesquisa enquanto princípio científico/educativo no processo de formação dos estudantes é um grande desafio para os docentes do curso, considerando o seu próprio processo de formação, de base fragmentada e linear. Requer uma organização do trabalho pedagógico da Universidade que rompa com a estrutura hegemônica historicamente construída. Para isso, exige-se a revisão de conceitos, de valores humanos e concepções teóricas.



### **3.4 Tempo-Escola e Tempo-Comunidade: um entrecruzamento de tempos e espaços educativos**

A compressão das categorias “tempo” e “espaço” na dinâmica da LEdoC é de grande relevância no processo de produção das relações que se estabelecem na dinâmica do curso. No que se refere à categoria “tempo”, é preciso que se a entenda para além do aspecto cronológico, e o “espaço” deve ser entendido conforme a organização e como os indivíduos o ocupam.

Segundo Cavaliere (2007), a organização social do tempo é um componente que reflete e constitui as formas organizativas mais amplas de uma sociedade. Ela ainda afirma que essa é uma categoria fundamental para a compreensão não só dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, como também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas tanto materiais, quanto simbólicas.

Na teoria marxista, por exemplo, a noção de “tempo” implica na consignação do valor do produto; tem uma relação com o trabalho, com a produção, com a criação de mais-valia, com a apropriação do “tempo” excedente transformado em valor. Elias (1998, p.13) expressa que “o indivíduo não tem capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo”. Esse vai sendo assimilado pelo indivíduo na medida em que ele se insere numa sociedade; “a experiência humana do que chamamos ‘tempo’ modificou-se ao longo do passado, e continua a se modificar em nossos dias” (p.34).

É necessário nessa reflexão entender que o tempo e o espaço não são históricos em princípio, mas uma construção cultural e social. O tempo e o espaço são pensados, planejados conforme as “necessidades” de uso. Assim, refletir sobre as interfaces tempo/espaço na organização do trabalho pedagógico na escola e a forma como os sujeitos neles se organizam é de suma importância para compreender os processos de produção de conhecimento nas suas complexidades. Aqui, em particular, da IOE e da IOC sem desvinculá-las dos outros tempos/espaços que compõem o curso da LEdoC, como tempo-trabalho, tempo-organicidade etc.

É importante ressaltar que, no processo evolutivo do “tempo”, este foi particularizado em unidades temporais<sup>30</sup> determinadas e de formas diversas. No campo escolar não é diferente, basta olhar para a organização curricular das escolas, dos

---

<sup>30</sup> Sobre “unidades temporais”. Ver Elias (1998).

cursos, que se percebe a diversidade de tempos que constituem o todo. Porém, nem sempre todos eles são vistos como educativos/formativos pela própria escola.

Sobre a organização espacial e temporal da LEdoC/UnB<sup>31</sup>, é importante ressaltar que a organização do trabalho pedagógico e as práticas educativas estão assentadas numa diversidade de tempos/espacos. Sua organização curricular está estruturada em etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em regime de Alternância entre TE e TC, já mencionado anteriormente.

Ao organizar metodologicamente o currículo por Alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, a proposta curricular do curso integra a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, como também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as escolas do campo (MOLINA; MOURÃO, 2010, p.373).

No TE, os educandos(as) desenvolvem um conjunto de atividades didático-pedagógicas e a participação na gestão do curso. É um tempo de ação-reflexão-ação, num movimento de circularidade orgânica, em que os sujeitos na sua totalidade têm deveres, compromissos e obrigações pautados no pensamento coletivo. Conforme Molina; Mourão (op.cit., p.385), “durante os tempos educativos do TE pratica-se a reflexão teórica contextualizada nos processos vividos nessas realidades, o que ocorre a partir dos seminários integradores que acontecem no início e final de cada etapa.”

O TE<sup>32</sup> na LEdoC figura-se como o tempo presencial desenvolvido na Universidade, o qual se desdobra em vários outros espaços/tempos formativos/educativos, denominados anteriormente de unidades temporais, as quais são retomadas na sequência com maiores detalhes.

- **Tempo abertura e notícia** – é o tempo que marca o início das atividades do dia durante três vezes por semana. Esse espaço é reservado a várias possibilidades e formas de expressão, abrangendo as questões do campo, da Educação do Campo, dos Movimentos Sociais e Sindicais, das lutas camponesas, entre outras questões relacionadas aos povos do campo, à conjuntura nacional e mundial. É

---

<sup>31</sup> As informações apresentadas aqui sobre a LEdoC foram extraídas dos documentos do referido curso. Contudo, é importante ressaltar que a organização dos tempos/espacos formativos do curso não tem uma estrutura rígida, estática. Ela acompanha a complexidade do processo de formação.

<sup>32</sup> As informações sobre os diversos tempos que compõem o TE foram extraídas do Projeto Metodológico – PROMET do TE e TC da 2ª e 4ª etapa (2009/2010) da 2ª turma – LEdoC/UnB. A organização dos tempos educativos na LEdoC muda de uma etapa para outra conforme a reflexão sobre a prática desenvolvida no TE.

um espaço e tempo de (in)formação sobre acontecimentos atuais vinculados a vida dos sujeitos do campo.

- **Tempo-estudo** – tempo reservado durante alguns dias de cada semana durante o TE para leitura de textos, revisão dos conteúdos e temas desenvolvidos pelos docentes no decorrer do TE. É um espaço destinado também para estudos complementares.
- **Tempo-aula** – tempo diário destinado ao desenvolvimento dos componentes curriculares, em que os docentes dialogam diretamente com os educandos(as), tiram dúvidas, sistematizam questões. Em cada etapa do curso, esse momento é iniciado com o seminário de TC em que os educandos(as) apresentam aquilo que foi realizado na escola e comunidade de inserção, suas impressões, suas dúvidas, descobertas, novas questões extraídas da realidade.
- **Tempo-trabalho** – é o tempo destinado à realização de trabalhos pelos próprios educando(as), e serviços necessários à manutenção dos espaços coletivos em que acontece o curso. Esse tempo é composto por vários setores de trabalho: comunicação e cultura, esporte e animação, memória, secretaria, limpeza diária do espaço de convivência, lavanderia, cozinha e refeitório, ciranda e saúde, que não serão discutidos neste trabalho.
- **Tempo-atividade física** – destinado ao trabalho corporal através de exercícios físicos diversificados realizados por voluntários.
- **Tempo organicidade** – são quatro ou cinco momentos semanais destinados às atividades das instâncias de organicidade: Grupo de Organicidade (GO), Coordenação Político Pedagógica do curso (CPP), Setor de Trabalho (ST) e Plenária da turma. Cada turma é composta por seis grupos de organicidade que recebem identificação (nome) escolhida por cada grupo. De duas em duas etapas são escolhidos outros nomes para a identificação dos grupos de organicidade. No caso dos grupos de organicidade da segunda turma da LEdoC, foram identificados com os seguintes nomes: Aroeira, Araticum, Flamboyant, Cambaru, Ipê (nas duas primeiras etapas do curso) e na 3ª e 4ª etapas foram nominados de Patativa do Assaré, Pistrak, Zumbi dos Palmares, Maria Bonita, Girassol e Che Guevara.

Mas porque a escolha desses nomes e não de outros? O que esses nomes significam para um coletivo em processo de formação para educadores e educadoras do Campo?

O termo “escolher”, segundo Ferreira (2001, p.304) significa “preferir”, “optar”; nesse sentido, considera-se que essas escolhas não são por acaso. Esses nomes não são ociosos, sem sentido para quem os escolheu. Intui-se que têm relação com processos de resistências culturais, políticas e sociais vinculados aos povos do campo e com sujeitos marcados pelas contradições da história que, de uma forma ou de outra, se colocaram nas lutas sociais. Por outro lado, pressupõe-se uma ligação com a vida, com a natureza, uma espécie de simbologia com o campo enquanto espaço de vida e de relações múltiplas.

Conforme consta no Projeto Metodológico da 4ª etapa da 2ª Turma da LEdoC, o grupo de organicidade é o espaço de acolhida destinado ao encontro dos membros de cada GO para atividades relacionadas ao processo organizativo da coletividade e vivência da co-gestão do curso. Cada GO é coordenado por um estudante, eleito ao início de cada etapa (UnB, PROMET, 2010).

A instância de organicidade intitulada Coordenação Político Pedagógica (CPP) é destinada à vivência e experiência formativa da dimensão organizativa da turma. É o espaço em que se reúnem semanalmente a equipe de coordenação do curso, coordenadores de GO, Setor de Trabalho e representante de turma para discutir o planejamento e replanejamento da etapa. A instância Setor de Trabalho é coordenada por um dos estudantes eleito pelo coletivo do setor no início da etapa. E a plenária da turma é o momento em que a turma se reúne para avaliar, refletir e tomar decisões sobre o andamento do curso.

- **Tempo-cultura** – acontece quizenalmente, destinado ao cultivo e à reflexão sobre questões culturais diversas e à complementação da formação política e ideológica do conjunto da turma.
- **Tempo de análise de conjuntura** – essa atividade acontece quizenalmente. É designado para o acompanhamento e debate de notícias referentes à conjuntura política, social, econômica, cultural e educacional do país e do mundo.

Diante dessa exposição, algumas inquietações emergem: Como a categoria tempo é entendida dentro do curso da LEdoC? O tempo é visto na perspectiva qualitativa ou quantitativa?

No que tange ao TC, esse é considerado tempo intensivo de formação presencial nas comunidades de inserção, com o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas pelo curso. Essas práticas são desenvolvidas em três dimensões: nas escolas do campo, nas comunidades camponesas e o tempo destinado ao estudo de textos relacionados aos componentes curriculares de cada etapa do curso indicados pelos

docentes da LEdoC. Em cada TC, os estudantes produzem textos-síntese individuais e coletivos das atividades de inserção desenvolvidas na escola e na comunidade, dialogando com autores trabalhados nos TE e/ou com leituras indicadas para o TC.

Contudo, Orquídea (estudante da LEdoC) ressalta em sua entrevista que

O Tempo-Comunidade às vezes distancia um pouco do tempo escola, apesar de serem dois tempos educativos, deveriam ser mais ou menos iguais. É um tempo que se distancia um pouco, porque lá tem a vida da gente, você concilia com o curso. E por a realidade ser tão dura, às vezes a gente deixa o curso um pouco de lado para viver a vida da gente enquanto camponês, enquanto mãe. **(Orquídea)**

Em relação às atividades de inserção desenvolvidas nas escolas e nas comunidades rurais, elas abrangem uma diversidade de procedimentos pedagógicos tais como seminários, oficinas, minicursos ministrados pelos educandos(as) em formação nas Escolas do Campo e nas comunidades, com orientação e acompanhamento dos docentes da UnB, de Universidades parceiras como a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Instituto Federal de Educação Tecnológica – IF de Brasília, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e bolsistas de graduação e pós graduação da Universidade de Brasília.

Dentre as diversas atividades de inserção desenvolvidas nas escolas e comunidades rurais sob organização dos educandos(as) da LEdoC da 2ª Turma, foco desta pesquisa, pode-se citar os seminários de apresentação do projeto da Licenciatura da Educação do Campo da UnB realizados nas escolas e comunidades de inserção dos estudantes, além de debater, refletir problemas da realidade local. Esses seminários aconteceram em todas as comunidades de inserção dos educandos(as) da LEdoC, organizados metodologicamente de maneiras diversas conforme as condições físicas, materiais e humanas de cada comunidade e da articulação dos educandos(as) com a escola, comunidade de inserção e secretarias de educação dos municípios ou do Estado desses educandos(as).

Em algumas comunidades, os seminários foram organizados e articulados coletivamente entre os estudantes da LEdoC com a orientação e acompanhamento dos docentes da UnB. A exemplo das comunidades: Assentamento Terra Conquistada em Água Fria de Goiás, Assentamento Itaúna situado em Planaltina de Goiás e Engenho II e Prata em Cavalcante (GO) com o apoio dos estudantes da 3ª turma da LEdoC das referidas comunidades.

O público alvo desses seminários era os sujeitos das escolas e as comunidades de modo geral, por entender que a Educação do Campo não se faz apenas no chão da

escola, mas na luta coletiva dos sujeitos que vivem e trabalham no e do campo. Assumir essa premissa é corroborar com os princípios e fundamentos da Educação do Campo construídos na luta contra-hegemônica por um modelo diferente de desenvolvimento para o campo e para a sociedade, assentado numa lógica que respeite os saberes e a diversidade de sujeitos presentes no campo.

Esses momentos se constituem, além de espaços de divulgação da LEdoC, lugares para levantar, debater problemas da realidade e pensar coletivamente, alternativas para os problemas apontados pelas pessoas da escola e da comunidade local. Outra atividade significativa realizada no conjunto do curso foi o I Seminário das Escolas de Inserção dos educandos(as) da LEdoC, realizado na Escola Estadual Paulo Freire, no Assentamento Antônio Conselheiro, no município de Barra do Bugres/MT, idealizado como parte integrante da carga horária da 3ª etapa de formação da 2ª turma do curso.

Esse seminário teve como objetivos principais<sup>33</sup>: apresentar às escolas de inserção dos estudantes da LEdoC da UnB a proposta do curso e seus desafios político pedagógicos e dialogar sobre questões e práticas das escolas do curso no contexto pedagógico da Educação do Campo e do debate acerca da concepção de escola e de sociedade, entendendo que o campo da Educação do Campo é território cheio de contradições e, conseqüentemente, em disputas. Além de discutir acerca da realização de práticas pedagógicas e pesquisas nas escolas de inserção dentre outros.

A reflexão construída nesse evento caminhou na direção de que a Educação do Campo deve contribuir para que as pessoas das comunidades entendam a realidade social, “o chão que elas pisam”, para ajudar a compreender as relações hegemônicas estabelecidas na escola e na sociedade capitalista e para, então, pensar em outras formas de relações produtivas e avançar na construção de um modelo contra-hegemônico de sociedade assentado em uma nova lógica de produção de valores humanos.

Nesse caso, TC se configura como tempos/espços em que os educandos(as), com a lente da contra-hegemonia, podem combinar atividades de estudo com participação direta em ações da comunidade. Esse tempo funciona como “espaço privilegiado de construção de conhecimento no contexto das realidades escola-comunidade onde atuam os educandos” (MOLINA; MOURÃO, 2010, p. 385).

Segundo Arroyo (2004), nas trajetórias humanas e escolares dos estudantes a dificuldade é articular os tempos do viver, sobreviver, trabalhar e os tempos da escola.

---

<sup>33</sup> Informações extraídas do folder do seminário elaborado pela LEdoC/UnB.

Todavia, os diversos tempos/espços que constituem o curso da LEdoC são tratados de forma circular, a partir de um encadeamento de processos individuais e coletivos no sentido de formar um processo social mais amplo na dialética que emana das demandas educativas/formativas que constituem esse curso.

Para Elias (1998, p.59), “a noção de tempo remete a alguns aspectos do fluxo contínuo de acontecimento em meio aos quais os homens vivem, e dos quais eles mesmos fazem parte”. Isso ajuda a ponderar que o TE e o TC só podem ser pensados a partir das múltiplas unidades temporais que os constituem permeados pelas contradições que os movimentam. Por unidades temporais entende-se, neste estudo, os tempos/espços articulados a partir das necessidades de organização e ocupação do TE e do TC, dos tempos do ensinar e do aprender.

A complexidade dos processos formativos/educativos da LEdoC implica em compreender que o estudo do tempo é o de uma realidade humana interposta na natureza, e não de uma natureza e uma realidade humana separadas. Deve-se considerar a articulação dessas duas dimensões nos processos de formação de maneira dialética. “A realidade não é um amontoado de partes, um caos, mas uma totalidade articulada, cujas partes se inter-relacionam de tal forma que o produto de tal inter-relacionamento, o todo, é diferente da somatória simples delas (MARTINS, 2008, p.69).

Nessa perspectiva, a institucionalização dos tempos/espços inscreve-se na Licenciatura em Educação do Campo da UnB, a partir de uma concepção individual e coletiva em que as práticas educativas são desenvolvidas por intermédio de processos variados mediados pelos “sujeitos da ação”. Esses tempos não acontecem como uma realidade dada para todos os sujeitos envolvidos no processo de formação, sobretudo nas etapas de IOE e na IOC. Eles não são apenas planejados como também rítmicos, cíclicos e dialógicos. São instituídos por um conjunto de relações entre diferentes dimensões que compõem os processos de formação dos educandos(as) fundamentado nos princípios da Educação do Campo. São duas dimensões organizacionais e de ação concreta na realidade objetiva do curso. A dinâmica da organização da IOE e da IOC é delineada pelo movimento contraditório que permeia cada comunidade de inserção, pelas questões emergentes de demandas da realidade local em articulação com a universal.

É importante explicitar que a compreensão sobre IOE e IOC presente nos documentos<sup>34</sup> produzidos pelo coletivo de docentes e coordenação da LEdoC/UnB é que as inserções não devem ser vistas como polos separados para não reforçar a dualidade, a separação entre ambos espços. Pelo contrário, o objetivo é reforçar a relação entre as

---

<sup>34</sup> Roteiros dos planejamentos das etapas 1, 2, 3 e 4 de TC da 2ª turma da LEdoC/UnB.

duas esferas, é fortalecer a escola na comunidade. Portanto, as ações de inserção devem ser pensadas compreendendo as inserções organizadas dentro de um mesmo território.

A relação entre os diversos tempos formativos/educativos permite a necessária dialética entre educação e experiência. Dessa forma, integra a atuação dos sujeitos educandos(as) na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores não apenas nos espaços formativos escolares como também nos diversos tempos/espaços educativos das comunidades onde se encontram as escolas de inserção. É uma forma de viver as tensas relações entre tempo da vida, da família, do trabalho, da escola, considerando-as significativas no processo de formação. Significa um ordenamento social da vida dos sujeitos que ensinam e aprendem.

Essa forma de organização do trabalho formativo/educativo busca romper com a dicotomia temporal e espacial institucionalizada nos processos de ensinar e aprender que “separa a pluralidade dos processos de aprendizagem e de socialização (...). Separa o tempo cognitivo e o tempo cultural, o tempo de transmitir e o tempo de avaliar” (ARROYO, 2004, p.195).

Por isso a importância desse estudo em compreender como as práticas de IOE e IOC construídas sob orientação da LEdoC estão sendo desenvolvidas na escola e comunidade de inserção; os desafios, as dificuldades encontradas na organicidade dessas práticas, sobretudo porque essas ações acontecem numa perspectiva que se contrapõe a lógicas escolares e sociais instituídas e cristalizadas. Para Arroyo (2004, p.202), “a produção do tempo escolar e a produção dos tempos da vida são inseparáveis.”

A respeito da organização curricular e do trabalho pedagógico nas Escolas do Campo, Caldart (2009) aponta pressupostos que devem ficar claros na base curricular da Licenciatura em Educação do Campo, a saber: clareza dos objetivos formativos fundamentais em relação aos sujeitos em formação; compreensão sobre a tarefa social e educativa da escola; definição da matriz formativa que sustenta o trabalho da escola e concepção de conhecimento. Esses pressupostos é que irão dar a coerência do trabalho pedagógico da escola. A compreensão dos tempos/espaços do curso deve estar atrelada a esses pressupostos. Vincular o tempo de ensinar, tempo de aprender e a formação do ser humano.

A partir desse entendimento, a LEdoC poderá ter um potencial no processo de enraizamento e da materialidade da concepção de Educação do Campo, gestada nas/das lutas dos Movimentos Sociais do campo no sentido que, mediada pelas



contradições, a realidade social aparece como elemento central na formação dos educadores e educadoras do campo. As experiências coletivas e individuais vivenciadas nas comunidades devem ser trazidas para o debate na Universidade de modo que se possa promover um diálogo permanente entre a teoria e prática social.

Essa lógica compreende que a educação não acontece apenas na escola, nesse caso, na Universidade, mas em diversos espaços/tempos formativos entrelaçando teoria e prática, construindo, de tal modo, o que Freire chama de “práxis educativa”. Para Freire (2005), a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido, de tal modo que essa superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente, atuam sobre ela.

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. Os problemas cruciais da teoria se complicam interminável e insuportavelmente quando a teoria se autonomiza demais e se distancia excessivamente da ação (KONDER, 1992, p.115-6).

Transformação e consciência são dois elementos apontados por Konder que ajudam na superação da indissociabilidade entre teoria e prática. Nesse sentido, a práxis enquanto categoria ajuda pensar a experiência de IOE e a IOC na perspectiva da complementariedade, aspecto importante no processo formativo dos educadores e educadoras do campo, considerando que a práxis é condição necessária para a transformação social da realidade.

O processo de formação da Licenciatura da Educação do Campo não envolve só a formação na área que ele está se formando, envolve um entendimento de processos educativos e de como que a escola se insere na comunidade, então na verdade ele está se formando em gestor e em mediador de construções ideológicas de um modelo de escola que atenda ao contexto rural, ou pelo menos, aqueles sujeitos específicos naquele momento histórico, social, cultural, porque as realidades são diferentes mesmo em se tratando de povos do campo nós temos nuances que diferenciam todo o processo. **(Aroeira)**

O processo formativo descrito por Aroeira (docente da LEdoC) em sua entrevista explicita uma formação que vá além do que se propõe para a atuação do docente em sala de aula, que seja a de um militante para atuar em todo processo de articulação e mobilização da sua comunidade; uma formação relacionada com a que Gramsci chamava de formação para a inserção política dos trabalhadores, que, por sua vez,

possibilita sua inserção enquanto intelectuais organizadores que têm o compromisso de organizar suas dinâmicas de movimento a partir da difusão de sua ideologia enquanto movimento.

Aroeira descreve uma formação que se contrapõe ao modelo de formação da escola capitalista hegemônica e desigual que desconsidera as singularidades dos sujeitos que a frequentam.

Dessa forma, o capítulo seguinte aborda a escola enquanto instituição marcada por interesses diferenciados e suas funções políticas e sociais, pautado na compreensão de que a escola pode servir de instrumento de reprodução das relações capitalistas, bem como pode ajudar no processo de transformação da realidade social, um espaço de produção de contra-hegemonia.

## 4 A ESCOLA NA SOCIEDADE DESIGUAL: ENTRE A REPRODUÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO

Falar sobre a escola e sua função política e social exige entendê-la como sempre foi e não poderia deixar de ser, reflexo do seu século, e estar sempre a cumprir as exigências que um regime político-social dado colocou para ela (PISTRAK, 2008). Refletir a respeito das concepções sobre a relação escola e sociedade que foram construídas ao longo da história da escola, em particular da brasileira, e sua prestação de serviço para legitimar a ordem social, é importante, no intuito de compreender que essa é uma instituição historicamente datada, e, por sua vez, é atravessada por marcas e interesses diferenciados. De tal modo que suas funções políticas e sociais também são atravessadas pelos interesses das classes sociais.

Vale ressaltar que a intenção nesta parte do trabalho não é tratar a escola na perspectiva de uma periodização, mas tecer uma discussão acerca das funções políticas e sociais da escola na sua intrínseca ligação com a sociedade. Contudo, é importante pontuar que a origem e a evolução da escola tiveram suas particularidades e especificidades, visando responder a fins diversos: religiosos, políticos, militares, bem como às necessidades dos modos de produção.

Paludo ressaltar que

A educação na modernidade foi atribuída a uma instituição específica, e as ênfases dadas para esta prática, via escola, não foram as mesmas quanto a sua finalidade, havendo, ainda, em cada época histórica, diferenciação nos objetivos, de acordo com classe social à qual pertenciam e pertencem as pessoas às quais a escola se destina (PALUDO, 2009, p. 72).

Embora a história da escola no Brasil revele seu processo de atrelamento a diferentes interesses: criação de consensos, treinamento e docilização para o trabalho; no cotidiano da escola, perdeu-se a capacidade de reflexão sobre essa questão. Observa-se uma ausência de consciência sobre que projeto de sociedade se está prestando serviços. Por outro lado, parte dos profissionais das escolas não percebem as contradições enquanto parâmetros das ações educativas.

No aspecto concernente à relação escola e sociedade, Cortella (2000) apresenta três posições legitimadas ao longo da história da escola brasileira: a de otimistas ingênuos, a de pessimistas ingênuos e a de otimistas críticos.

Segundo Cortella (2000), quando se assume a posição de “otimista ingênuo”, atribui-se à escola uma missão salvacionista, ou seja, ela teria um caráter messiânico. O educador se assemelharia a um sacerdote, a educação seria alavanca do desenvolvimento e do progresso. Essa posição, historicamente foi realçada principalmente nos discursos de Rui Barbosa e no Movimento dos Pioneiros da Educação, e, no momento atual, está presente nos documentos oficiais do MEC e dos organismos internacionais que financiam a educação brasileira. A Escola, a partir dessa concepção, assume uma posição de suposta onipotência sobre a estrutura econômica do país, a qual poderia promover a igualdade social através da distribuição do saber, desconsiderando-se em absoluto a sobredeterminação da estrutura econômica na origem das desigualdades sociais.

Essa visão é otimista porque valoriza a escola, ao mesmo tempo é ingênua, pois atribui a ela uma autonomia absoluta na sua inserção social e na capacidade de extinguir todas as mazelas sociais. Essa posição tem legitimado a exclusão dos sujeitos da sociedade e tem atribuído a eles próprios a responsabilidade por ela. Tal forma de conceber a escola predominou quase que isoladamente até os anos 70 do século passado, quando entra em cena uma outra concepção, assentada na ideia de que o papel da educação é servir ao poder. Essa visão, denominada “pessimismo ingênuo”, é aquela em que a escola exerce a função de reproduzir as desigualdades sociais, portanto, serve de “aparelho ideológico do Estado”, designada a perpetuar o modelo hegemônico de sociedade. A instituição escolar estaria limitada a uma cátedra reprodutivista, não oferecendo, assim, condição para que os setores excluídos da sociedade a percebessem como sua aliada na luta pela emancipação (SANTOS, 2000).

O pessimismo dessa forma de conceber a escola expressa-se por conta da compreensão do papel discriminatório dessa instituição, colocando-a numa posição que a torna incapaz de ser uma ferramenta na luta para a conquista da justiça social. Por outro lado, ela é ingênua no sentido de que não tem caráter de radicalidade na análise e, assim, sectariza-se ao obscurecer a existência de contradições no interior das instituições sociais, adotando um perfil exclusivamente conservador (CORTELLA, 2000). A partir desse entendimento, a escola é vista totalmente determinada a partir dos interesses da classe dominante. Não há nada a ser feito no seu interior que não seja a reprodução das relações sociais presente na própria sociedade.

Da síntese superadora dessas duas concepções emerge uma compreensão acerca da relação escola e sociedade gestada no intuito de resgatar a positividade das concepções anteriores, buscando ir além da fragilidade inocente contida no otimismo desregrado e do imobilismo fatal presente no pessimismo. Essa concepção é denominada “otimismo crítico”. A escola continua sendo vista como promotora de injustiças, mas também pode servir de ferramenta para a conquista da justiça social, desde que tome consciência das contradições existentes no seio das instituições sociais. Nesse caso, a escola não é asséptica, ela é também um espaço de disputa de hegemonia, de contradição, de desvelamento das estruturas que sustentam a desigualdade social e de revelação das relações de poder e exploração de uns sobre os outros.

Sobre a questão da hegemonia, Orquídea (estudante da LEdoC) fazendo referência à escola de inserção, expressa em seu depoimento que:

O problema da escola não é nem os professores, mas é toda uma estrutura hegemônica mesmo. A escola é um aparelho hegemônico e os professores fazem parte, eles estão ali, também são dominados. O problema não é nem na escola em si, é um problema que se estende em nível de município e de Brasil.

A fala de Orquídea expressa uma situação de dominação dos professores da escola capitalista, cuja escola constitui-se no instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção capitalista e passa a receber as determinações da sociedade, que, por sua vez, é controlada pelas elites sociais que detêm o poder político e econômico. Orquídea evidencia a estrutura hegemônica que forma o aparelho escolar.

Entretanto, a estrutura hegemônica não é imutável, “do ponto de vista da sociedade, negar a contradição no movimento histórico é falsear o real, representando-o como idêntico, permanente e a-histórico; o que termina por afetar a concepção de educação” (CURY, 2000, p.27), pois a negação da contradição implica na linearidade do processo educativo. Assim, a organização do trabalho pedagógico da escola deve ser analisada sob uma nova luz que se enraiza nos novos objetivos da educação pautada na transformação da realidade social. Para Frigotto (1993, p.206), “no interior da própria escola sob condições capitalistas dominantes, há um 'espaço possível', bem mais amplo do que o existente para estruturá-la tendo como base os interesses da classe trabalhadora.” Esse autor ainda sublinha que a escola de interesse da grande maioria que a ela tem acesso, ou pelo menos gostaria de ter não é a escola requerida pelos interesses do capital. Para Frigotto (1993, 180), a “desqualificação da escola trata-se de uma ‘irracionalidade racional’, uma ‘improdutividade produtiva’, necessária à manutenção

da divisão social do trabalho e, mais amplamente, à manutenção de sociedade de classes”.

A partir dessa compreensão, Frigotto (1993) questiona: se a escola enquanto espaço de produção e difusão de conhecimento é objeto de uma disputa e a escola que media os interesses do capital não é a mesma que media os interesses da classe trabalhadora, por onde passa, fundamentalmente, a questão do dimensionamento político e técnico do resgate da escola para o interesse da maioria discriminada?

Refletindo acerca de tal questão, o autor sinaliza para a superação de duas concepções presentes na literatura das ciências sociais aplicadas à educação, tais como: a da “visão ingênua”, não-crítica, e a da visão “crítico-reprodutivista”<sup>35</sup>. Essas visões não captam a natureza política e técnica da educação. Portanto, não compreendem as complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista. Tanto a “visão ingênua” quanto a “crítico-reprodutivista” apresentam uma percepção enviesada da escola.

Já na perspectiva Gramsciana, a escola ganha uma dimensão ativa e relevante na tarefa revolucionária da classe trabalhadora. Che Guevara (estudante da LEdoC), em seu depoimento no grupo focal, ressalta que todas as atividades que eles estão pensando como IOE e IOC caminham na direção da contra-hegemonia, o que vai de encontro à “teoria reprodutivista que atribui ao aparelho escolar a função de reprodução das relações de dominação implantada por vários mecanismos, na tentativa de impedir o acesso ao saber que ela própria aparentemente oferece” (VALE, 1996, p. 16). Essa compreensão legitima o papel da escola de disfarçar as desigualdades sociais presentes na sociedade e nela própria. Os conflitos e as contradições sociais não existem no seio da sociedade e da instituição escolar. Logo, não tem por que pensar em transformação, em mudanças, quer da escola, quer das relações de poder que ela estaria incumbida de garantir enquanto recompõe a hegemonia da classe dominante. Nesse contexto, a educação, longe de ser um instrumento de superação da exclusão, converte-se num fator de marginalização social.

(...) A escola enquanto instituição produtora ou simplesmente sistematizadora e divulgadora de saber e de um saber que no interior da sociedade capitalista é força produtiva comandada pelos interesses do capital, ainda que não exclusivamente – tem uma contribuição nula e marginal na qualificação para trabalho produtivo material e imediato, tendo em vista a desqualificação crescente deste tipo de trabalho (FRIGOTTO, 1993, p.153).

---

<sup>35</sup> Sobre as teorias “reprodutivista” e “crítico-reprodutivista”, ver Saviani (2009).

A escola capitalista, além de formar os profissionais que irão exercer funções nas empresas em nome do capital, forma também os quadros que atuam nas “instituições repressivas do Estado”<sup>36</sup>. O ponto central da escola na sociedade capitalista é, fundamentalmente, uma questão da luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe. Conforme Frigotto (1993, p. 173), “a produtividade para a manutenção das relações sociais de produção se materializa, então, na improdutividade da escola, isto é, na sua abstratividade e em seu caráter anacrônico.” A produtividade, ou seja, a contribuição da escola para o sistema capitalista reside, precisamente, na sua improdutividade. Ao exercer uma função disciplinadora, ela não contribui para a construção da emancipação dos educandos.

Nesse diálogo, Casagrande sublinha que

O mundo da produção acaba por exigir da escola uma massa de força de trabalho social estruturada vertical e horizontalmente, ou seja, que atenda à divisão entre funções de direção e de execução, com toda sua gama intermediária, quanto à divisão em especialidades dentro de mesmo nível, onde o mercado é o responsável por indicar se a escola obedeceu adequadamente a essas exigências (CASAGRANDE, 2007b, p. 9).

Observa-se, portanto, que dentro da sociedade capitalista o mercado é a figura que vai atestar o trabalho desenvolvido pela escola, se esta atendeu ou não exigências da sociedade capitalista. Mesmo não sendo a “escola o único lugar onde se efetua a aprendizagem das relações sociais de produção capitalista, a escola torna-se por excelência o lugar fundamental deste tipo de aprendizagem, sobrepondo-se inclusive sobre as demais funções da escola capitalista” (CASAGRANDE, 2007b, p. 12). Dessa maneira, a escola desempenha uma função reprodutivista impedindo que a classe trabalhadora tenha acesso ao saber escolar. Por outro lado, ela é convocada a formar mão de obra qualificada para atender o capital.

Considerando o significado da escola numa visão marxista de classes sociais, percebemos que a escola traz consigo os reflexos das contradições próprias do sistema capitalista. Na medida em que a escola é dada a função de qualificar a força de trabalho necessária à reprodução o capital (VALE, 1996, p.17).

---

<sup>36</sup> Ver Saviani (2009).

Nesse processo, a escola acaba exercendo a função de irradiadora da ideologia da classe burguesa, mantendo sua hegemonia cultural ao lado da sua dominação política. Essa questão pode ser realçada com a fala de Patativa do Assaré (docente da LEdoC) fazendo referência à escola de inserção dos estudantes da Licenciatura da Educação do Campo da UnB, sujeitos dessa investigação, quando sublinha que “a hegemonia do aparelho escolar é muito forte, ela molda pelo tempo, pelas condições, pelo modo de inserção formal que é o estágio, pelo cerceamento que existe nisso, pelas mediações, ela determina muito do limite da intervenção,” ou seja, a escola, de forma velada, limita a maneira como deve ser feita a Inserção Orientada nela própria e nesse processo se perde muita da essência e dos princípios de transformação que pautam a inserção.

Romanelli sublinha que

A educação para o desenvolvimento, numa realidade complexa, como é a brasileira, teoricamente não é um conceito fácil de se construir, já que se trata de pensar a educação num contexto profundamente marcado por desníveis. E pensar a educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso (ROMANELLI, 1978, p. 23).

A escola enquanto uma instituição importante no processo de desenvolvimento da realidade atual precisa acompanhar a evolução dos tempos e cumprir seu compromisso na atualidade, ser uma instituição que constantemente se pensa a si própria, na sua função social e na sua organização, consciente de que é constituída por relações de consenso e conflitos, marcadas por resistência e contradições. “A constituição de uma concepção de mundo contra-hegemônico passa por uma grande transformação histórica no plano da “superestrutura”, expressa por Gramsci como a ‘criação de um novo senso comum’ e a “elevação da cultura das massas” (MOCHCOVITCH, 1988, p. 37). Para Che Guevara (estudante da LEdoC), sujeito dessa pesquisa, “a contra-hegemonia é onde tem o diálogo, o dialogo aberto com outras pessoas na perspectiva de construção, não é uma coisa que está pronta, mas que se constrói na coletividade”.

Nesse contexto, a educação é importante no processo de transformação da sociedade. Ela é um canal de conscientização da classe trabalhadora subalterna. Ela pode ser um dos canais possíveis de formação de “intelectuais orgânicos” no sentido Gramsciano. No caso da Educação do Campo, formar os “intelectuais orgânicos” do campo de modo que estes possam viabilizar um processo de organização social da sua comunidade. Aí, a Escola do Campo torna-se um espaço onde os educadores e



educadoras possam, de forma coletiva, criar, pensar e inovar frente a um projeto de desenvolvimento para a sociedade brasileira. Todavia, para que isso aconteça de fato, é necessário que a escola pública burguesa, elitista, feita para o povo sem a participação do povo, seja substituída por outra que tenha compromisso com a educação da classe trabalhadora dos subalternos, e que seja palco de uma dimensão da luta de classes.

Franco (1991) expressa que considerar a escola enquanto produto das atividades historicamente dependentes dos homens implica reconhecer que ela pode ser transformada. Denota, ainda, que agir dentro da escola, modificar as atuais práticas pedagógicas é contribuir, simultaneamente, tanto para a transformação da escola quanto da sociedade.

A escola não pode ser pensada independentemente do modo de vida e de produção das condições de existência em seu conjunto, ou seja, de uma estrutura social determinada, contraditória e em movimento. Deve ser pensada sempre tendo como referência a sociedade concreta da qual é parte integrante e inseparável, isto é, o conjunto das relações sociais próprias do capitalismo (FRANCO, 1991, p. 75-76).

A partir desse entendimento, a Educação e a Escola do Campo devem ter como objetivo formar os homens e mulheres do campo para que possam participar conscientemente na/da organização da sociedade e que cada um e uma sintam-se também responsáveis pela transformação da realidade social. A classe trabalhadora camponesa precisa lutar por outra sociabilidade; uma sociabilidade que esteja combinada com os objetivos “lutar e construir”. Lutar por uma sociedade/escola que atendam os seus interesses e construir uma escola que ensine e aprenda a partir das contradições existentes no seu interior e fora dela, em que sua matriz seja organizada pela realidade social e forme lutadores do povo com um olhar voltado para o trabalhador, seja ele do campo ou da cidade.

Portanto, é necessário pensar em uma nova configuração social para a escola com uma proposta “unitária” consubstanciada na luta de classes, pautada em novos métodos de trabalho pedagógico que experimentem possibilidades formativas alternativas impregnadas pela realidade social e com uma forte relação com a produção do meio rural.

#### 4.1 Uma escola contra-hegemônica e igual para todos

No modo de produção capitalista, “as relações sociais se dão dentro de um contexto de dominação e de direção, isto é, hegemônico. Do antagonismo entre as classes, uma delas emerge como dominante, procurando manter o domínio e a direção sobre o conjunto da sociedade através do consenso” (JESUS, 1989, p.43). Desse modo, a classe dominante, para conservar sua hegemonia, precisa constantemente reproduzir as condições que permitem suas diversas formas de dominação. Nesse caso, a educação é um instrumento que pode reproduzir ou reforçar a ideologia dominante. Ela pode agenciar a reprodução das relações de produção no sentido da dominação ou pode provocar a mudança estrutural, como já mencionado anteriormente. Enquanto instrumento de mediação entre as classes, pode tanto condescender à ideologia dominante, como pode trabalhar no processo de desmascaramento de tal ideologia, entendendo-a como uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente em todas as manifestações de vida individuais e coletivas.

Do ponto de vista do dominante, a educação produz o afastamento entre teoria e prática, entre cultura e política, entre saber elitizado e trabalho; do lado proletário, essa mesma educação conscientiza a classe trabalhadora, desvenda as contradições existentes e possibilita uma nova concepção de mundo, ponto de partida para uma nova relação social. Porém, para Gramsci, “é historicamente impossível a consolidação de uma nova hegemonia sem que haja uma necessária maturidade histórica que proporcione uma reforma intelectual e moral” (JESUS, 1989, p.28). Uma classe supera outra classe, na perspectiva gramsciana, se ativar seus próprios aparelhos educacionais que lhes possibilitem assumir o papel de dirigente. É essa a estratégia gramsciana, ou seja, a criação de uma contra-hegemonia por meio dos agentes e instituições educacionais comuns a todas as classes (JESUS, 1989).

Nesse sentido, Gramsci, diante do impasse da superação da contradição de duas escolas, uma humanista para as classes dominantes e outra profissional para as classes populares, propõe a escola unitária justamente contra a dicotomia intelectual e manual pensar e fazer, teoria e prática. E destaca que essa escola seria tanto para o trabalho manual como para o trabalho intelectual. Uma escola criadora que desenvolvesse a autonomia dos educandos(as) e a consciência de seus direitos.

Gramsci sublinha (1982) que escola criadora não significa escola de ‘inventores descobridores’, mas um método de investigação e de conhecimento. Então, contrapondo-se à educação da classe dominante que reproduz as diferenças e reforça a cultura da dominação, Gramsci propôs uma educação “desinteressada”, ou seja, uma educação que promovesse formação geral e que fosse igual para todos.

O proletariado necessita de uma escola desinteressada. Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de se formar, de se fazer homem, de adquirir os critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter (...). Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constranja a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a movimentar-se sobre dois trilhos com estação pré-estabelecida. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Os filhos do proletariado devem ter também à sua frente todas as possibilidades, todos os campos livres para poderem realizar a sua individualidade da melhor maneira, e, por conseguinte, de maneira mais produtiva para eles e para a coletividade (GRAMSCI *apud* SANTOS, 2000, p.13).

A partir das ideias de Gramsci, abre-se um caminho para reflexão acerca do papel da escola na perspectiva da construção de uma práxis transformadora pautada em ações individuais e coletivas. Gramsci tratou a questão educacional sob dois aspectos: o “individual ou molecular” e o “coletivo ou macroeducação”.

A educação no nível molecular visa atingir o homem em sua individualidade, não simplesmente como um fim, mas como um meio. Como existe uma relação dialética indivíduo-sociedade, com prevalência do segundo elemento, o indivíduo deverá ser ultrapassado, pois quem determina as opções é o homem como formação histórica (JESUS, 1989, p.89).

Nesse contexto, Gramsci entendia que a escola visava o indivíduo; porém, a sua consciência se guiará na direção do coletivo, perspectiva de um homem na sua totalidade social e histórica. Isso implica que a relação dialética indivíduo-sociedade exige que a educação aponte, igualmente, para atingir sua coletividade, seu “ser-massa”. Em Gramsci, “individual e coletivo são orgânicos entre si, e, ao mesmo tempo, orgânicos ao processo educativo, o nível individual e o coletivo devem ser levados em consideração se não quiser deturpar o significado da educação e de seu sujeito: o homem” (JESUS, 1989, p.97).

Gramsci reconhece que a escola está a serviço de qualquer hegemonia ou contra-hegemonia. Porém, percebe a forma discriminatória com que se apresenta a escola na sociedade burguesa do seu tempo, e sugere uma escola como instrumento de uma educação socialista, um tipo único de escola que prepara os jovens até o momento da escolha profissional, formando-o como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou

controlar quem dirige. Uma escola que forma dirigentes, isto é, que promove as condições necessárias para que as pessoas passem da “técnica-trabalho” à “técnica-ciência”, anulando assim a separação entre intelectual e manual, entre intelectual e massa.

Para isso, Gramsci propõe uma educação com ênfase na formação geral e específica para o trabalho, que aglutinasse formação geral e específica com a “práxis social” no intuito de que o indivíduo adquirisse condições de se organizar coletivamente e ter participação ativa no processo de construção de uma sociedade menos desigual.

Para Santos (2000, p. 51), “a unidade formação geral e formação específica para o trabalho, justamente com a práxis social, dará ao homem condições de se afirmar como tal e construir a organização da vontade coletiva” e de participar ativamente dos processos de transformação e decisões econômicas, políticas e culturais, e ao mesmo tempo estará apto a reivindicar seus direitos, a partir de sua condição de dirigente que também lhe dará condições de governar.

Ainda, segundo Gramsci,

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levados a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1982, p.121).

É nesse contexto que Gramsci vê na escola uma possibilidade de superação das classes subalternas, da condição de dirigidas para dirigentes. Para ele, é através da educação que a grande massa tem a possibilidade de tornar-se sujeito consciente das contradições existentes na sociedade que possa fazer parte da luta histórica em busca de sua inserção ativa na sociedade, construindo o seu próprio espaço, a sua própria história. Nesse particular, essa educação só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. Todavia, é necessário “avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista” (SAVIANI, 2009, p.28-29).

Nessa perspectiva, a formação de educadores e educadoras do campo da LEdoC vai sendo construída na direção da efetivação da Educação do Campo enquanto instrumento da política de emancipação da classe trabalhadora camponesa, e espera-se que, nesse caminhar, possa contribuir para o processo de implementação e desenvolvimento de um projeto de nação para a sociedade brasileira.

## 4.2 Os educadores e educadoras das Escolas do Campo como intelectuais orgânicos

Refletir sobre o papel dos educadores e educadoras do campo enquanto intelectuais comprometidos com a formação de uma nova visão de mundo é de suma importância neste momento, considerando o espaço que a Educação do Campo tem conquistado nas últimas décadas e as lutas dos sujeitos do campo em prol de um projeto político de nação para todos.

Esse intelectual comprometido com a transformação social, Gramsci o qualifica como “intelectual orgânico”, estendendo-o não só como aquele que se dedica às atividades literárias, filosóficas, mas a todos aqueles que, na luta contra-hegemônica, procuram construir uma nova concepção de mundo, uma nova consciência política e uma base sólida para a sociedade. Segundo Wachowicz (1991, p. 62), “para Gramsci, o conceito de intelectual está ligado ao de classe social e o intelectual é orgânico na medida em que representa uma classe social.”

Assim, a educação para Gramsci tem uma dimensão política muito ampla, pelo papel significativo que podem ter a organização escolar e a criação de uma nova cultura na reestruturação democrática da sociedade. No entanto, compete à escola, consciente do seu caráter dialético e de suas relações com o Estado, assumir sua dimensão política em prol da emancipação da classe trabalhadora.

Aos intelectuais orgânicos cabe a missão de levar as massas a filosofia da práxis, não de dentro para fora, mas articulando-a com a reflexão que é possível, através do chamando núcleo do bom senso, a partir da prática cotidiana das massas e de sua experiência na luta política (MOCHCOVITCH, 1988, p.17-18).

A constituição de uma concepção de mundo contra-hegemônica passa, necessariamente, por uma grande transformação histórica no plano da superestrutura, a qual Gramsci apregoa como a “criação de um novo senso comum” e a elevação da cultura das massas. Essa transformação histórica se dá na medida em que as massas reconhecem sua própria concepção de mundo, rompem a base da hegemonia dominante e constroem a nova hegemonia. No caso particular da Educação do Campo, ela precisará romper com “o modelo de desenvolvimento atual que a gente tem, tanto na escola, como na comunidade,” afirma Araticum (estudante da LEdoC) em seu depoimento.

Contudo, a criação de um novo projeto hegemônico de sociedade necessita de um grande esforço criador, considerando que não existem modelos prontos. Para Gadotti (1998, p. 140-141), “o proletariado e o trabalhador em geral não chegam espontaneamente à consciência de classe, à consciência política, à teoria revolucionária. Por isso há necessidade de uma educação e, sobretudo de educação política”, educação política entendida como aquela que não esconde as contradições existentes na sociedade. Uma educação assentada na dialética marxista que concebe as coisas e os fenômenos em movimento, relacionadas umas com as outras, na luta dos seus contrários. Para Kosik (2002, p.20), “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade.” Nesse contexto, a concepção dialética nos serve como uma arma na luta da elaboração do pensamento crítico e autocrítico e no questionamento da realidade atual.

Para Pistrak (2008, p.25), a “teoria marxista deve ser adotada como uma nova arma capaz de garantir a transformação da escola, e é preciso adotá-la sem modificações na prática de todo o trabalho escolar” De tal modo, entende-se a necessidade dos intelectuais orgânicos de estar instrumentalizados teoricamente, de modo que eles possam ser capazes de criar seus próprios métodos de trabalho, uma vez que não é possível aplicar o mesmo método em todas as condições escolares e na vida. Então, é preciso que criem seus próprios métodos de trabalho embasados numa teoria social.

Como intelectual orgânico, neste trabalho, entende-se o sujeito vinculado “às forças populares emergentes que entram em cena pela necessidade histórica da superação de uma hegemonia por outra, quando representam não apenas um aliado(...), mas também uma força organicamente ligada ao proletariado em luta pela contra-hegemonia” (JESUS, 1989, p.61). Esse autor ainda acrescenta que Gramsci trata o intelectual sob dois aspectos, o sociológico e o histórico. No primeiro, o intelectual é decidido a partir da sua função na estrutura social, ou de acordo a sua atuação na classe a que está vinculado. E, no aspecto histórico, é considerada a sua atuação no processo histórico na perspectiva da continuidade de classe.

Essa questão pode ser ilustrada com a fala de Pistrak (estudante da LEdoC), que revela em sua entrevista que um ponto forte do curso da LEdoC é formar liderança, porque, além da formação para ser educador, tem também essa formação, e acrescenta:

A partir do momento que você consegue olhar com outros olhos a realidade você consegue perceber coisas que a maioria dos assentados não percebe e que de certa forma estão erradas e a gente consegue falar, a gente consegue defender o povo nessas questões, então você está se formando para ser liderança. (Pistrak)

Segundo Gramsci (2010, p.18), “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade função de intelectuais”. O depoimento de Pistrak dialoga com o conceito de intelectual orgânico em Gramsci, quando expressa uma preocupação em defender o povo da dominação hegemônica dentro da sua comunidade. A preocupação de Gramsci não era apenas criticar a sociedade burguesa do seu tempo, mas lutar para construir uma nova ordem social. E isso implicava ação do intelectual, sujeito imprescindível tanto à hegemonia da classe dominante como à contra-hegemonia proletária. Desse modo, um intelectual orgânico é aquele ou aquela que reflete de forma consciente as ideias do grupo social ao qual está vinculado. Portanto, este necessita estar associado intensamente aos interesses do grupo ao qual está vinculado.

Nesse contexto é que se insere a formação dos educadores e educadoras do campo na LEdoC, no intuito de criar caminhos, possibilidades, para que possam contribuir no processo de organização cultural e mobilização das comunidades de inserção e, ao mesmo tempo, ter as condições necessárias para difundir sua ideologia, adquirindo a “consciência unitária”, passando da condição de dirigidos para dirigentes. Pois, como afirma Jesus (1989, p.66), “no momento em que uma classe cria seu intelectual orgânico, este recebe a incumbência de suscitar a tomada de consciência nos membros desta classe” para que tenham capacidade de formulação de alternativas teóricas, políticas e práticas dentro das suas comunidades na perspectiva de uma elaboração de modos de vida contra-hegemônicos.

Vale ressaltar que uma das intencionalidades da LEdoC é que os seus educandos(as), ao voltar para suas comunidades, possam trabalhar junto a elas e criar mecanismos de organização, de forma que elas adquiram um caráter orgânico político. Nesse processo, a classe trabalhadora das comunidades irá tomando “consciência de si” e tornando sólida a base da contra-hegemonia, desenvolvendo uma consciência de classe e criando uma nova cultura como pressuposto ideológico para a nova sociedade.

## **5 A INSERÇÃO ORIENTADA NA ESCOLA DO CAMPO E NA COMUNIDADE: TENSÕES, DIÁLOGOS E INDÍCIOS DE CONTRA-HEGEMONIA**

Parte-se do pressuposto de que as atividades pedagógicas e políticas configuradas como IOE e IOC, integrantes do curso de Licenciatura da Educação do Campo da UnB, tem como objetivo formar educadores e educadoras do campo, na perspectiva que esses profissionais tenham condição de desencadear processos educativos e formativos dentro das comunidades locais e superar a hegemonia dominante presente nos espaços de inserção: escola e comunidade. Nesse sentido, a IOE e a IOC Itaúna, enquanto estratégias de formação e intervenção social dos estudantes da LEdoC, vêm sendo colocadas em prática, pautadas na ideia da contra-hegemonia e da transformação social da realidade.

Pensar a IOE e a IOC na perspectiva de uma construção contra-hegemônica é entender que elas propiciam a entrada em espaços dominados por valores, interesses e concepções hegemônicas da classe dominante. Essa entrada coloca em “cheque” a forma de organização do trabalho pedagógico e político, as relações sociais, suas práticas e teorias que as alimentam.

Nesse sentido, compreende-se que a centralidade da Educação do Campo não é apenas a Escola do Campo; vai além, chega a outros lugares de produção de relações sociais. Ela vai onde o povo camponês está.

Buscou-se registrar as percepções, os diversos “olhares” sobre as práticas pedagógicas e políticas de Inserção Orientada dos estudantes da 2ª Turma da LEdoC do Assentamento Itaúna com ênfase na escola e na comunidade, na perspectiva de identificar o potencial dessas práticas na produção de ações contra-hegemônicas. As percepções e os olhares revelam tensões, diálogos e indícios de contra-hegemonia emergidos das práticas de IOE e IOC. As categorias hegemonia e contra-hegemonia serviram de base para a interpretação dos dados dessa pesquisa vinculada ao processo de formação de educadores e educadoras do campo.

Considera-se importante retomar algumas questões sobre o percurso metodológico desse estudo para melhor entender como os dados foram-se revelando para o pesquisador e como os “fios” foram sendo tecidos durante o caminhar investigativo. Os dados coletados por meio das técnicas entrevista, grupo focal, análise documental e observação participante dialogam e se interpenetram na construção deste



estudo. A metodologia utilizada permitiu uma vinculação permanente com a base empírica da pesquisa. Os recursos utilizados como instrumentos de pesquisa foram-se construindo no caminhar da investigação direcionada pela dialética da realidade, que foi dando pistas, mostrando possibilidades de escolhas no percurso metodológico.

As falas e os documentos analisados expõem questões relevantes acerca da experiência investigada, as quais são revisitadas com os autores que deram base à reflexão tecida nesta dissertação.

### **5.1 A Inserção Orientada: espaço de diálogo entre escola e comunidade**

Enquanto tempo educativo e formativo integrante do currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB, o TC compõe-se, conforme já explicitado em outras partes deste trabalho, de atividades denominadas Inserção Orientada. Essa prática, como o próprio nome já diz, é orientada e acompanhada por um grupo de educadores e educadoras que têm o compromisso de fazer a leitura da dinâmica pedagógica e política do processo de inserção. Os dados da pesquisa mostram que no início da inserção dos estudantes, os docentes que orientam e acompanham o trabalho de TC tinham o entendimento de inserção como tarefa a ser cumprida no TC. Mas a compreensão dialética das ações que estavam sendo desenvolvidas dentro das comunidades e escolas rurais mostrou que a inserção é muito mais que uma simples tarefa. É uma ferramenta de mobilização da comunidade e um dos momentos da formação dos educandos(as) de reflexão sobre a realidade concreta em que estão inseridos. É o espaço/tempo do exercício de acompanhar por parte dos educadores e educadoras da Universidade, de caminhar junto com os estudantes, de viver as contradições, as tensões, os conflitos latentes da vida em movimento dos sujeitos em formação. É um tempo e espaço de percepção das proeminências da vida cotidiana dos sujeitos do campo.

Os dados revelam que a IOE e a IOC são duas intencionalidades que produzem e definem a compreensão de Tempo-Comunidade. São os espaços e tempos do curso de Licenciatura em Educação do Campo – UnB que proporcionam aos educandos(as) a oportunidade de ressignificar os conteúdos e aprender na e com a prática. “As pessoas têm de se aproximar da realidade para dar significado a ela”, relata Aroeira (docente da LEdoC). Se aproximar da realidade não significa apenas viver a realidade, mas

questioná-la e analisá-la no sentido de entendê-la na sua totalidade, ou seja, a realidade como um todo estruturado e dialético (KOSIK, 2002).

O processo de dar significado aos conteúdos junto à realidade é visto pelos docentes da LEdoC sujeitos dessa pesquisa como elemento importante na formação dos estudantes do curso, evidenciando que esse movimento ajuda a não desvincular a formação da realidade. “Sem a inserção, a pessoa não consegue completar sua formação”, afirma Aroeira em sua entrevista. Essa fala expressa a importância da IOE e da IOC no processo de formação dos educadores e educadoras do campo, ou seja, a relevância do vivenciar a teoria e a prática ao mesmo tempo. Esse fato não é comum nos cursos de formação docente que tradicionalmente promovem a formação dos educadores e educadoras no Brasil.

Para Gramsci (1995), a unidade teoria e prática não é uma ação mecânica, mas um devenir histórico. Assim, é comum entre os estudantes da LEdoC sujeitos dessa pesquisa o entendimento de que a Inserção Orientada é o momento de acionar as teorias apreendidas no curso e de dialogar com a escola e com a comunidade. Freire (1980) enfatiza que há uma intrínseca relação entre teoria e prática e que uma não existe sem a outra, que toda teoria emerge de uma prática e que em toda prática contém em si teoria. Nesse sentido, conhecer a realidade em que atua – as relações de forças, as contradições, o movimento dialético dessa realidade – é condição para articular teoria e prática na perspectiva da práxis transformadora do real. “É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter de seu pensamento” (GADOTTI, 2006, p.23).

Dessa forma, segundo Pistrak (estudante da LEdoC), a IOE e a IOC os mantêm “articulados dentro da comunidade e próximos da escola.” Isso implica em uma possibilidade de mudança nas relações entre estudantes da LEdoC/escola-comunidade, considerando que, no decorrer da pesquisa, esses sujeitos revelaram que as suas relações com a escola e a comunidade eram bastante restritas e frágeis, como será descrito na sequência. É importante ressaltar que pensar a IOE e a IOC numa visão ampla de educação exige ter uma visão alargada da formação dos educadores e educadoras do campo no sentido de que terão um papel para além do trabalho escolar. Deverão ter uma prática que esteja vinculada a processos sociais capaz de mexer na estrutura de valores, na visão de mundo dos camponeses, de modo que assumam a perspectiva de construção de um projeto de campo que se situe para além do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Cambaru (docente da LEdoC) relata que os momentos de orientação e acompanhamento têm mostrado para os estudantes que escola e comunidade são a mesma coisa, que elas não se separam, ou pelo menos não deviam se separar no processo de intervenção social, pois considera que a verdadeira inserção não fragmenta essas duas instâncias. Considerar que escola e comunidade “são a mesma coisa” não é pensar que a escola é desnecessária, que a comunidade por si só é capaz de educar e formar às pessoas? Para alguns estudantes da LEdoC, essa é uma questão que ainda não está bem clara, que precisa ser melhor discutida dentro do curso.

Nessa discussão sobre a relação escola-comunidade, é importante realçar que “a comunidade é um foco de vida social, é uma área de vida comum, que desenvolve, nos seus partícipes, características comuns de comportamento, tradições, modos de falar” (MACLVER, s.d. *apud* SILVA, 2003, p.15), em que as pessoas desenvolvem relações diversas e possuem um sentimento de identificação resultante dessas relações. Nesse sentido, a comunidade expressa uma ideia de unidade, assim como a escola que também é um espaço de convívio social.

Dessa forma, sob o olhar dos docentes da UnB, emerge a explicitação de que a IOE e IOC devem se dar em relações proporcionais, porque “o que eu estou fazendo na escola é para a comunidade e o que eu estou fazendo na comunidade reflete na escola”, relata Cambaru. Os docentes compartilham do entendimento de que a intervenção na escola deve ser pensada tendo em vista a mobilização da comunidade e vice-versa, que esse é um processo de ressonância mútua entre esses espaços educativos e formativos. São dois espaços diferenciados no que tange aos processos educativos e formativos, mas não são antagônicos. As tensões e os conflitos existentes nessas instâncias devem se dialogar. Entretanto, no trabalho pedagógico da inserção no Assentamento Itaúna, isso não vem acontecendo na sua totalidade, o “Tempo-Escola tem pautado o Tempo-Comunidade”, o que é visto por Patativa do Assaré (docente da LEdoC) como um problema, porque as contradições e os conflitos emergentes da realidade dos estudantes em formação não dão o delineamento das ações de intervenção social. Dessa forma, acaba desconsiderando um pouco da riqueza que existe na realidade empírica.

No contraponto, o projeto da Licenciatura da Educação do Campo – UnB traz que “as atividades de Tempo-Comunidade deverão ser planejadas de modo a atender as especificidades da comunidade de inserção de cada educando” (UnB, PPP da LEdoC, 2009), ou seja, devem ser pensadas a partir das questões emergentes de cada comunidade dos educandos(as), daquilo que dinamiza a vida cotidiana dos sujeitos do campo.

Entretanto, a “inserção é uma intervenção que não significa protagonismo na ação necessariamente, a inserção pode ser um ato de observação daquele espaço e de formulação crítica de um problema da realidade” conforme expressa Patativa do Assaré, docente da LEdoC. Dessa forma, é possível pensar em um projeto de intervenção social comprometido com o estudo da realidade e, conseqüentemente, com a realização de ações contra-hegemônicas no intuito de desarticular estruturas rígidas e inflexíveis existentes nas diversas instâncias dentro das comunidades de inserção, incluindo a escola.

De acordo com os registros dos TC realizados até o momento da pesquisa e os dados extraídos das falas dos estudantes da LEdoC sujeitos dessa investigação, a IOE e a IOC vêm acontecendo através de um conjunto de atividades muitas delas não pensadas e planejadas por eles, mas pela própria escola de inserção. Todavia, “em algumas atividades que é da parte da hegemonia a gente entra com a nossa proposta, a gente aproveita esse tempo que seria do pessoal que manda para a gente fazer nosso trabalho”, afirma Zumbi dos Palmares, estudante da LEdoC. É importante salientar que, “à medida que as camadas subalternas reconhecem sua própria concepção de mundo, aquela que de fato serve a seus interesses, é rompida a base de hegemonia dominante: constrói-se uma nova hegemonia” (SANTOS, 2000, p.20), a qual passará a residir na autonomia intelectual e moral da classe subalterna. Assim, quando os estudantes em formação utilizam-se do espaço/tempo cedidos pela escola de inserção para se contrapor aos métodos de trabalho e à organização do trabalho pedagógico da escola, possibilitando que o “educando tenha voz dentro da sala de aula, não só o educador” (Zumbi dos Palmares), entende-se que, nesses momentos, têm-se produzido indícios de contra-hegemonia no cotidiano da escola.

A pesquisa aponta que, no início do curso, o grupo de estudantes do Itaúna da segunda Turma da LEdoC tinha como centralidade de inserção as ações desenvolvidas na escola e na comunidade, e que essa centralidade fez com que algumas ações acontecessem de forma expressiva e articulada. Entretanto, no segundo ano do curso, o grupo perdeu a sua força coletiva, o que foi atribuído aos problemas pessoais dentro do grupo de estudantes e à ausência de mediação por parte dos docentes da UnB no processo de organização do trabalho de inserção. Essa ausência é justificada entre os docentes pelo fato de que esse processo aconteceu no sentido de não tutelar o protagonismo dos estudantes. Além disso, justifica-se pela quantidade de atividades de estudo que os estudantes levaram para os últimos TC, que não incluía quase nenhuma atividade de atuação coletiva, o que contribuiu, de certa forma, para o enfraquecimento

da IOE e da IOC. Uma outra questão foi a divisão do coletivo de estudantes nas duas áreas de conhecimento de formação do curso, a partir do estágio. Essas questões/problemas foram captadas nas falas dos docentes da LEdoC como possíveis causadores do “estado de dormência” que os estudantes da LEdoC estão vivendo no processo de inserção na escola e na comunidade.

Nesse contexto, a IOE e a IOC vão se fazendo teoria e prática, num movimento que abre possibilidades aos seus protagonistas para constatar, ou não, também as suas limitações. São evidências carregadas de complexidade que, por vezes, mostram um universo desconhecido. Nesse âmbito contraditório, vão surgindo as mais variadas formas inventivas de lidar com o desconhecido e, ao mesmo tempo, com o já conhecido.

Diante do exposto, é importante ressaltar a necessidade de (re)configurar o trabalho da inserção numa perspectiva de espaços/tempos de promoção de práticas educativas/formativas transformadoras, tendo como referência a materialidade de origem da Educação do Campo e o destino que se quer para a IOE e a IOC dentro do curso da Licenciatura em Educação do Campo da UnB.

Como já referenciado anteriormente, dentro do conjunto de atividades de inserção desenvolvidas na escola e na comunidade pelos estudantes da segunda Turma da LEdoC, apenas algumas atividades foram planejadas pelo grupo de estudantes, a maioria são articuladas dentro dos projetos da escola. Na sequência, abordarei sobre os quatro projetos de maior evidência nos relatórios de TC e nas falas dos estudantes e docentes da LEdoC, a que se atribui maior presença de indícios de contra-hegemonia.

### ***5.1.1 O reforço escolar: um momento de ocupação da escola***

O reforço escolar foi uma das primeiras atividades de inserção realizadas pelos estudantes da LEdoC na escola que atendem os alunos do Assentamento Itaúna. A ideia do reforço surgiu diante de uma situação de atraso dos professores da escola de inserção, devido a problemas no transporte escolar que fazia o traslado dos docentes da cidade à escola da comunidade. Nesse contexto, os estudantes da LEdoC sujeitos desta pesquisa precisavam realizar o TC como parte curricular do curso. Conforme os relatos dos estudantes, eles utilizaram o tempo de atraso dos professores da escola, que era de aproximadamente 40 minutos a uma hora, para desenvolver atividades de reforço escolar

e outras atividades para além daquelas previstas pela escola. Consta nos relatórios de TC que eles aproveitaram esse espaço e tempo para debater, refletir questões da realidade local como, por exemplo, a degradação das áreas próximas às nascentes e outras questões da realidade local.

É recorrente nas notas de observação dos encontros de planejamento do TC e avaliação das etapas o entendimento, tanto por parte dos estudantes da Licenciatura da Educação do Campo, como dos docentes da UnB, de que esse espaço/tempo usado para o reforço escolar foi um momento de ocupação da escola, uma oportunidade de discutir a localização do poder dentro da comunidade e da escola, bem como as tensões e os conflitos latentes da realidade concreta dos sujeitos do campo. Foi um momento de levantar questões sobre a realidade vivida pelos camponeses dentro daquela comunidade e fora dela.

Vale enfatizar que a ocupação da Escola do Campo nas diversas dimensões não é uma compreensão hegemônica. Segundo Martins (2009), a Educação do Campo enquanto construção coletiva tem ganhado espaços nos debates educacional, legal e científico. Essa construção tem inserção efetivada pelos Movimentos Sociais e sindicais do campo e, sobretudo, pelos sujeitos do campo. A ideia de ocupar a Escola do Campo tem sido um princípio importante no processo de IOE, implementada e colocada em ação no curso da Licenciatura em Educação do Campo da UnB.

Nesse contexto, a ideia de “mexer” na Escola do Campo é colocada na LEdoC como uma intencionalidade na perspectiva de levar para a escola os princípios da Educação do Campo. Martins (2009) ressalta que a ocupação da escola não é uma questão apenas da sua materialidade, mas, sobretudo, da organização do trabalho pedagógico da escola que perpassa pelo conteúdo e pela forma, conseqüentemente, pela sua função social e política. Em particular a Escola do Campo, para que possa vir a ser o núcleo de aproximação e mobilização da comunidade e potencializar a construção de ações contra-hegemônicas dentro da comunidade que está inserida, vir a ser um agente fomentador de estratégias político-culturais que busca desarticular o poder hegemônico no campo na direção de um novo projeto de transformação social de campo e de sociedade.

A ideia de reverter o papel dos aparelhos privados de hegemonia por dentro e por fora é parcela essencial de qualquer projeto de transformação social. Ela se realiza através da criação ou da ampliação de instituições produtoras de independência organizativa e cultural dos trabalhadores, gerando um conjunto articulado de visões de contra-hegemonia (BOCAYUVA; VEIGA, 1992, p.23).

Nesse sentido, considera-se que a Escola do Campo pode ser entendida como aparelho privado de hegemonia que pode vir a ser uma contra-instituição na medida em que, ao produzir uma nova concepção de campo e de mundo, criam-se embriões de um poder hegemônico na perspectiva da universalização e da materialização dos direitos dos cidadãos. Esse é um grande desafio da Educação do Campo, chegar ao chão da Escola do Campo transformando-a num modelo contra-hegemônico de produção de conhecimento e das relações humanas.

Para Fernandes; Cerioli; Caldart (2004), uma primeira condição para se construir uma Escola do Campo é a clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento e sua combinação com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais que mexam diretamente no modelo econômico vigente. Dessa forma, pensar uma Escola do Campo demanda um conjunto de transformações que a realidade atual exige. Requer colocar em prática princípios e valores que vão de encontro à lógica do capital. Significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo e com as matrizes formativas ligadas às práticas sociais do campo, dialogando com as questões mais amplas da sociedade.

### 5.1.2 A Casa Digital: tensões e diálogos



**Figura 3** – Prédio da Casa Digital.

A Casa Digital que está sendo construída no Assentamento Itaúna é parte do projeto Territórios da Cidadania<sup>37</sup>, que está implantando a inclusão digital nas comunidades rurais. O Projeto Territórios Digitais foi concebido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) para promover a inclusão digital no meio rural brasileiro. Nesse sentido, as Casas Digitais serão os espaços que abrigarão equipamentos de informática para uso das comunidades rurais. Cada Casa Digital será contemplada com dez computadores, móveis para receber essas máquinas, impressora, webcam e um computador-servidor, com *internet* oferecida pelo Programa Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC), vinculado ao Ministério das Comunicações. Contudo, não dispõe de recurso para a construção do espaço físico para o funcionamento dos equipamentos. No caso da Casa Digital do Assentamento Itaúna, vinculado ao curso de Licenciatura da Educação do Campo da UnB, teve a parceria da

---

<sup>37</sup> O Governo Federal lançou em 2008 o Programa Territórios da Cidadania, com objetivo de promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de estratégia de desenvolvimento territorial sustentável.



Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e o Grupo de Trabalho na Reforma Agrária (GTRA)<sup>38</sup> na doação dos recursos para a compra dos materiais para construção do espaço físico, não sendo suficientes para deixá-la no ponto de funcionamento.

Conforme consta nos relatórios de TC 3, a previsão para o término da construção da Casa Digital era fevereiro de 2010, mas, até novembro do referido ano, última fase da coleta de dados no Assentamento Itaúna, ainda não tinha sido concluída. Mesmo assim, Pistrak, estudante da LEdoC, expressa em sua entrevista que a “Casa Digital no Assentamento Itaúna veio para mobilizar a comunidade para uma coisa que estava acontecendo que eles não estavam percebendo que era a questão do poder das lideranças e da manipulação, uma coisa que muitos despertaram a partir disso.”

Nesse diálogo, é importante ressaltar que, se o sujeito toma consciência

Das contradições inerentes ao mundo, ele vai ser estimulado a posicionar-se diante das contradições econômicas, sociais e políticas vividas, rompendo a passividade característica das ‘filosofias da aceitação’ [...] o fato de o homem tomar conhecimento da contradição inerente à realidade dificulta a possibilidade de ele continuar vendo-a como um progresso contínuo *ad eternum*, que segue uma ordem preestabelecida; ao contrário, ele estará mais próximo de ter da realidade uma nova visão, segundo a qual o que vem à frente no processo histórico é algo novo, isto é, não é algo determinado, mas fruto da evolução das relações contraditórias que se travam no presente (MARTINS, 2008, p.83).

Evidentemente, o homem e a mulher que tomarem conhecimento das contradições da realidade terão condições de deixar a posição de objetos da história e construir seus próprios caminhos na perspectiva de transformar-se em sujeitos históricos (HOUTART, 2007) capazes de empreender mudanças revolucionárias.

Segundo Houtart (2007),

Produzir um novo sujeito histórico requer algumas condições básicas. Em primeiro lugar, é necessário elaborar uma consciência coletiva sustentada em uma análise apropriada da realidade e uma ética. Quanto à análise, trata-se de utilizar instrumentos de estudar os mecanismos de funcionamento da sociedade e de entender suas lógicas, com critérios que permitam distinguir causas e efeitos, discursos de práticas. [...] O segundo elemento que contribui para a construção de uma consciência coletiva é a ética. Não se trata de uma série de normas elaboradas em abstrato, mas sim de uma construção constante pelo conjunto dos atores sociais em referência à dignidade humana e ao bem estar de todos (HOUTART, 2007, p. 247-248).

---

<sup>38</sup> Informações extraídas dos Relatórios de TC 3 dos estudantes do Assentamento Itaúna da segunda turma da LEdoC, 2010.

Nessa reflexão acerca da consciência coletiva, as falas e os registros nos relatórios de TC, quando referenciam a construção da Casa Digital, mostram as dificuldades enfrentadas em todo o processo de implementação, e as possibilidades de que esse espaço possa se transformar num lugar de mobilização coletiva, num espaço de formação e produção de conhecimento. “Encontramos dificuldades por vivenciarmos um grande embate político dentro do Assentamento<sup>39</sup>”, ressalta Pistrak.

As dificuldades no processo de construção da Casa Digital aparecem desde a chegada dos equipamentos de informática no Assentamento. Conforme consta nos relatórios de TC, a direção da associação acusava que os equipamentos tinham sido encaminhados à comunidade pela prefeitura de Planaltina de Goiás para ampliação da Estação Digital existente no Assentamento. Para dirimir tal impasse, foi necessário uma reunião com representantes do MDA, MTC, da prefeitura de Planaltina de Goiás, da LEdoC, Associação e estudantes da LEdoC, na qual foi esclarecido que esse era um projeto do MDA e MTC com a parceria da Licenciatura da Educação do Campo. A partir daí, os estudantes da LEdoC iniciaram o processo de mobilização da comunidade para a construção da Casa Digital.

As referências à Casa Digital tanto nos relatórios de TC quanto nos depoimentos (entrevista e grupo focal) apontam conflitos e resistências à implementação desse projeto de inclusão digital dentro do Itaúna. Entende-se que a disputa pela hegemonia acontece em várias esferas. Aqui em particular, “a Casa Digital, nos dias atuais, para alguns, ela representa uma poderosa “arma” contra as ações dominantes da elite representante do Assentamento Itaúna. Para outros, é a expressão prática da luta de um grupo de estudantes que almeja viver na e com a comunidade<sup>40</sup>”, sublinha Orquídea (2010).

É oportuno enfatizar que a luta hegemônica expressa precisamente esse processo de desarticulação e rearticulação, ou seja, é a busca do deslocamento dos interesses dominantes, daqueles elementos que estão articulados em torno deles mas não são inerentes à ideologia dominante para rearticulá-los em torno de interesses populares. Essa compreensão está presente nas ações protagonizadas pelos estudantes da LEdoC no Assentamento Itaúna. A ação da construção da Casa Digital enfrentou a reação da liderança da Associação, no intuito de querer desmobilizar o processo de gestão que estava sendo construído pelo coletivo de estudantes.

---

<sup>39</sup> Dado extraído do Relatório de TC 3 – março de 2010.

<sup>40</sup> Dado extraído do Relatório de TC 3 da estudante da LEdoC – março de 2010.

Os depoimentos de Orquídea e Pistrak evidenciados acima revelam tensões nas relações de poder dentro do Assentamento; numa compreensão gramsciana, chamaria de “guerra de posição”. Mas, há também o desejo de um grupo de estudantes de construir um espaço onde as pessoas da comunidade possam viver experiências educativas e formativas na perspectiva da coletividade, o desejo de romper determinadas posições que hegemonicamente comandam a vontade das pessoas dentro da comunidade. Segundo Cury (2000, p.51), “exercer a hegemonia implica formar um conjunto orgânico e compacto em torno de princípios, necessidades e diretrizes”.

Nesse sentido, inicialmente, para começar a construção da Casa Digital, os estudantes da LEdoC decidiram mobilizar a comunidade com a ideia de construí-la coletivamente. A mobilização aconteceu através da organização e realização de um torneio de futebol<sup>41</sup> envolvendo os moradores do Itaúna e da comunidade vizinha. Nesse evento, os estudantes falaram da Licenciatura da Educação do Campo da UnB que eles estavam cursando e da proposta da Casa Digital. Essa estratégia de mobilização da comunidade conseguiu a parceria de algumas pessoas da comunidade na construção da Casa Digital. Todavia, os registros nos relatórios de TC revelam que a forma como foi conduzido esse trabalho fez com que essas pessoas se afastassem, acusando que “não vão deixar de trabalhar em suas parcelas para ajudar em construção de ninguém, muitas ainda não sentem parte do processo da Casa Digital<sup>42</sup>”, sublinha Ipê. A atitude dessas pessoas vai de encontro à história de luta pela terra construída pelas primeiras famílias que formaram o acampamento, hoje, Assentamento Itaúna (conforme descrita no item 1.2 desse estudo). A luta pela terra, está associada à luta por reconhecimento político em busca de uma cidadania historicamente negada aos povos do campo, em suas múltiplas dimensões.

A situação explicitada por Ipê revela a ausência de sentimento de pertencimento à comunidade, às coisas que não são individuais. Revela, de certa forma, a perda do protagonismo coletivo do início da história do Assentamento Itaúna. Conforme consta nos relatórios de TC, como já tinha uma Estação Digital no Assentamento que não funciona, em que as pessoas não são beneficiadas pelas tecnologias que já dispõem na comunidade, não demonstraram entusiasmo com a chegada da nova Casa Digital. Dessa

---

<sup>41</sup> A realização do Torneio de Futebol teve a participação direta da Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento Itaúna, o que em outras ações ainda não havia acontecido. Orquídea escreve no seu relatório (2010) de TC que estiveram presentes aproximadamente 300 pessoas no torneio de futebol, que em sua maioria eram pessoas de fora do Assentamento Itaúna. A comunidade contribuiu com as doações, mas poucas pessoas estiveram presentes.

<sup>42</sup> Dado extraído do Relatório de TC 3 da estudante da LEdoC – março de 2010.

situação emerge a seguinte questão: o que leva uma comunidade com aproximadamente 100 famílias a ter duas Casas Digitais, considerando que a inclusão digital no campo ainda é bastante embrionária?

Uma possibilidade de resposta para a indagação levantada pode ser suscitada da fala seguinte de Orquídea: “não existe coletividade, todo mundo mora no Assentamento, mas hoje cada um encontra-se no seu canto e esse é um desafio até para nós também [...] a gente não conseguiu ainda desenvolver um trabalho para mostrar para o povo que a coletividade é importante.” Essa ausência de pertencimento às coisas coletivas dentro do Itaúna, a falta de desejo de atuarem juntos dentro da comunidade, de serem comunitários, destoam do conceito de comunidade de Nisbet (1987), que entende que o fundamento da comunidade está na visão de totalidade do homem, está nas diversas formas de relacionamentos, engajamento moral e continuidade do tempo.

Nessa discussão acerca da centralidade do processo de construção da Casa Digital, Maria Bonita, docente e membro da equipe de coordenação geral da LEdoC afirma que, diante do *imprint* da hegemonia, da postura autoritária que vivemos a vida inteira, o grupo de estudantes acabou assumindo uma postura muito parecida com a da liderança da associação no processo de construção da Estação Digital. A forma tutelada como o grupo de estudantes da LEdoC direcionou o processo de construção do espaço de inclusão digital impossibilitou o seu andamento e, conseqüentemente, o desejo de construir um processo diferente; o coletivo acabou não sendo materializado diante da inexperiência com o trabalho coletivo por parte dos protagonistas da ação. Isso levou à paralisação da construção da Casa Digital já há um ano.

Para Freire (2005, p. 38), “a libertação é um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um novo homem que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”. Neste sentido, inserir o trabalho coletivo dentro da comunidade é libertar as pessoas das amarras do pensamento individual, uma das forças movedoras da sociedade capitalista. Diante das contradições da realidade concreta, “os homens tomam posições contraditórias; alguns trabalham na manutenção das estruturas, e outros, em sua mudança” (FREIRE, 1980, p. 29).

Dessa forma, sob o olhar dos estudantes do Itaúna da 2ª Turma da LEdoC, desenvolver um trabalho coletivo é um desafio que precisa ser realizado. Souza Júnior (2002, p.59) afirma que “o povo consciente descobre-se sujeito da história na medida em que desvenda a sua própria identidade, isto é, sua capacidade de auto-organização e de autodeterminação.” Essa condição consente que o indivíduo decida e atue em conjunto conforme interesses coletivos.

Nessa perspectiva, a ausência de coletividade dentro do Assentamento configura-se como uma contradição ao processo de luta pela posse da terra (Assentamento Itaúna), ao protagonismo que não foi individual, mas de um grupo de pessoas em busca de um “pedaço” de chão para plantar e colher, portanto, uma luta coletiva. Cury (2000, p.32) sublinha que “a consciência da contradição é o momento em que a contradição se torna princípio explicativo do real. A reflexão sobre o real torna-se o momento em que o homem descobre as contradições existentes no real.”

Assim, ao referenciar a ausência de coletividade dentro do Itaúna, Orquídea a referencia a partir de um processo de reflexão sobre o real, sobre as relações sociais construídas no meio em que está inserida. A “contradição é destruidora, mas também criadora” (CURY, 2000, p.30), no sentido de que serve como força motriz para a transformação da realidade concreta.

### **5.1.3 O Viveiro: uma estratégia contra-hegemônica**



**Figura 4** – Construção do Viveiro.

A ideia da criação do viveiro surge a partir da realização da atividade diagnóstica da comunidade e da escola desenvolvida pelos estudantes da LEdoC, sujeitos desse estudo, como proposta do primeiro TC. Após estudo da realidade local, os estudantes perceberam a necessidade de desenvolver um trabalho na perspectiva da Educação Ambiental que ultrapassasse o modelo tradicional de Educação Ambiental que as escolas desenvolvem, principalmente na semana do meio ambiente, de forma superficial e desarticulado da realidade concreta. Nessa perspectiva, deu-se início à construção do viveiro na área comunitária do Itaúna.

O projeto Viveiro: construindo o amanhã, como os estudantes da LEdoC o identificam em seus relatórios de TC, é uma proposta de intervenção social na realidade pensada por esses estudantes diante da situação de degradação em que se encontra o Assentamento, conforme é descrita na introdução desse trabalho. De acordo com os estudantes criadores do referido projeto, a intenção com o viveiro é transformá-lo em um espaço multiplicador de mudas de árvores para, inicialmente, reflorestar as áreas das nascentes e do Assentamento e, posteriormente, servir como uma fonte de renda coletiva para os jovens da comunidade, objetivando que não deixem o campo. É uma estratégia, na perspectiva de mostrar também para os jovens assentados o lado positivo do campo, do lugar que eles moram, enquanto espaço de convivência e de produção das condições de sobrevivência, articulando o trabalho como vivência formativa e gerador de renda dentro da própria comunidade. Os jovens do campo precisam se sentir valorizados como sujeitos de direitos e enxergar o campo como espaço de possibilidades para manter uma vida digna.

A construção de uma Educação do Campo trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que “forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memória, saberes, sabedoria; que *enraíze* sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, em seu lugar” (CALDART, 2002, p.33). A Educação do Campo coloca o desafio de pensar o campo com suas contradições e com educadores e educadoras que possam atuar em diferentes espaços educativos.

Conforme consta nos relatórios do TC 3, o trabalho do viveiro foi articulado com as atividades do projeto Leitura e cultura, um vendaval de conhecimento, que estava sendo desenvolvido na escola de inserção. Foram realizadas aulas sobre o desmatamento e suas consequências na degradação do solo, e a contaminação das águas com o uso de insumos químicos e agrotóxicos; além de aulas práticas com os estudantes da escola de inserção, na perspectiva de identificar as espécies de árvores do

cerrado e, ao mesmo tempo, mostrar a diferença existente entre a agricultura familiar e a monocultura.

A Educação do Campo compreende que o campo está em disputa por modelos de desenvolvimento bastante diferentes, explicitados no primeiro capítulo desse estudo, o modelo de desenvolvimento da economia agropecuária capitalista que promove a exclusão pela intensa produtividade (FERNANDES; MOLINA, 1999) e o modelo de desenvolvimento na perspectiva do camponês que pauta na lógica da diversidade de produção capaz de garantir aos homens e mulheres dignas condições de vida e permanência no campo.

Na perspectiva dos estudantes da LEdoC sujeitos desta investigação, o projeto do viveiro poderá ser um articulador entre a escola e a comunidade, pois “a gente vai estar trabalhando as mudas com os alunos da escola e essas mudas serão plantadas no reflorestamento das nascentes da comunidade” afirma Pistrak. Fica claro nesse estudo que, para os protagonistas dessa ação, estabelecer o diálogo entre os sujeitos da escola e da comunidade é uma forma de avançar na luta coletiva dentro do Assentamento e, ao mesmo tempo, possibilitar ações articuladas nessas duas instâncias, na perspectiva da construção de um projeto de desenvolvimento para a comunidade dentro dos princípios da Educação do Campo. Isso implica em assumir o compromisso de fazer o contraponto ao modelo de desenvolvimento capitalista.

É recorrente nas falas dos estudantes da LEdoC a referência ao projeto do viveiro como uma possibilidade real de construção positiva e coletiva dentro do Assentamento. Pistrak considera que “se conseguir colocar o viveiro em prática vai dar um impacto dentro da comunidade.” No contraponto, há entre os estudantes um sentimento de desconfiança acerca da sua materialidade prática frente às condições materiais para colocá-lo em funcionamento.

A questão da falta de recursos aparece como central para o não funcionamento do projeto do viveiro e da continuidade da construção da Casa Digital. Há de se ressaltar que esses são projetos de intervenção social, idealizados e iniciados pelos estudantes da Licenciatura da Educação do Campo da UnB, no Assentamento Itaúna. Esses projetos são apontados pelos docentes e estudantes sujeitos dessa pesquisa como algumas das ações que se apresentam na perspectiva da contra-hegemonia, pois estas, de certa maneira, pressupõem uma articulação contra o que está posto como sistema hegemônico dentro e fora do Assentamento. Essas experiências se dialogam e agregam a outras também acionadas pelo grupo de estudantes da LEdoC.

#### **5.1.4 “Capoeirart”**

Parte-se do pressuposto de que o trabalho de IOE e IOC se pauta na lógica da contra-hegemonia. Assim, a formação do grupo de capoeira foi outro projeto idealizado nessa perspectiva como estratégia de inserção na comunidade, em articulação com a escola. Nas falas e nos relatórios de TC dos estudantes, é clara a intenção do grupo de educandos(as) com a proposta da capoeira, que é articular o trabalho ambiental e cultural envolvendo as crianças e os jovens do Assentamento. A ideia de criar um grupo de capoeira emergiu a partir de uma aula de capoeira realizada em um TE de uma das etapas do curso. A partir dessa aula, foi articulada com o professor de capoeira a possibilidade de haver aulas dentro do Assentamento, envolvendo as crianças e os jovens da comunidade.

Entretanto, constata-se que a tensão entre o grupo de estudantes era: Como conseguir recursos para custear as viagens do professor até o Assentamento? Assim como a continuidade da construção da Casa Digital e o projeto do “Viveiro”, as aulas de capoeira dependiam do recurso financeiro.

Conforme consta nos relatórios de TC, os estudantes resolveram, inicialmente, custear algumas viagens do professor de capoeira com seu próprio recurso até conseguir outros meios. Os dados da pesquisa apontam que a falta de recurso financeiro para custeio das viagens do professor até a comunidade fez com que as aulas de capoeira fossem suspensas por tempo até um dos estudantes da LEdoC assumir a liderança do projeto. Taís, aluna da escola de inserção e participante do grupo de capoeira revela que “muitos meninos no início iam lá só para se exhibir, agora não, a gente vai lá lutar capoeira em vez de ficar brincando”. Taís expressa a seriedade do trabalho desenvolvido no grupo de capoeira e a evolução do comportamento dos meninos participantes do referido grupo, o qual é composto por 30 crianças e jovens da comunidade.

Vale enfatizar que dos doze estudantes da escola de inserção que participaram do grupo focal, 4 estão no grupo de capoeira e afirmaram que a capoeira incentiva o estudo e que já discutiram vários assuntos, citando como exemplo a história da capoeira. Entende-se que, enquanto “intelectual orgânico”, o educador e a educadora do campo devem instrumentalizar os sujeitos em formação numa perspectiva crítica, de modo que os proporcione uma visão do mundo natural e social, que os ajude a se inserir nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais.



Pistrak (estudante da LEdoC) explicita que o trabalho da capoeira contribuiu no processo de conquista da credibilidade da comunidade, a ponto de alguns pais o terem procurado para colocar seus filhos no projeto Capoeirart, nome dado pelos próprios participantes do grupo, através de uma escolha coletiva e democrática.

Como a história não é feita só de vitórias, constata-se nos relatórios de TC e nas falas dos estudantes da LEdoC o sentimento de frustração por não conseguir materializar suas propostas de inserção, aquilo que foi pensado, planejado nos TE. A fala de Che Guevara (estudante da LEdoC) é ilustrativa dessa situação.

Eu estou descrente mesmo desse negócio de Tempo-Comunidade, sinceramente, porque é igual a gente falou aqui no começo, a gente vai lá, estuda e pensa em algumas coisas de acordo com o que está estudando para ser desenvolvido, e aí, a gente chega aqui e não tem tanto respaldo assim para a gente continuar. (**Che Guevara**)

Assim como o depoimento de Che Guevara, é comum nos relatórios de TC dos estudantes sujeitos dessa investigação a desmotivação do grupo, um sentimento de desilusão em relação às atividades de inserção. Zumbi dos Palmares (estudante da LEdoC), ressalta que tem havido uma “frustração, porque se cria dentro da LEdoC uma expectativa e depois isso não se concretiza”, referindo-se à Casa Digital e ao Projeto do Viveiro.

Nessa discussão, Che Guevara, em seu depoimento, aponta que é preciso focar uma atividade, para concretizá-la, que dê retorno para a comunidade, no sentido de (re)conquistar a confiança das pessoas, o desejo de querer participar das coisas coletivas dentro do Assentamento. Ainda acrescenta que o término da construção da Casa Digital deve ser a prioridade do trabalho de inserção do próximo TC.

Contudo, os docentes veem o trabalho no grupo de capoeira desenvolvido pelos estudantes da LEdoC como uma ação que se contrapõe ao modelo vigente de sociedade, haja vista que a capoeira na sua essência é contra-hegemônica. Nessa perspectiva, a ideia de usar do grupo de capoeira para discutir a realidade local e trabalhar os conteúdos escolares como relatam os estudantes é algo que vai de encontro à lógica tradicional de muitas escolas no país.

## 5.2 O olhar dos sujeitos da escola e da comunidade de inserção sobre a IOE e a IOC

Arroyo (2010, p.478) chama atenção que a “maioria dos educadores-docentes que trabalham nas escolas classificadas como rurais, não são do campo. Vão da cidade para lecionar nas escolas ditas rurais e voltam à cidade”. Essa realidade é constatada de forma recorrente nas falas dos docentes da escola de inserção dos estudantes da LEdoC do Itaúna. “Eu moro lá na cidade, trabalho aqui na escola, encontro com a comunidade aqui, às vezes”, afirma Clara, docente da escola de inserção.

Encontrar com a comunidade “às vezes” remete para o entendimento de que não ser do campo impossibilita pensar um projeto educativo para os sujeitos do campo vinculado às contradições e conflitos que emanam da realidade concreta dos sujeitos que vivem e trabalham no/do campo. Impossibilita construir uma Escola do Campo com condições de “cultivar novas formas identitárias, sem minimizar ações pela recuperação de identidades dos trabalhadores do campo destruídas no modelo de desenvolvimento econômico do campo na ótica do capital” (FOERSTE, 2008, p.107-108).

Nessa perspectiva, a LEdoC UnB traz enquanto objetivo do curso formar educadores e educadoras para atuarem nas Escolas do Campo e nos diversos processos educativos/formativos dentro das comunidades de origem ou inserção (UnB, PPP da LEdoC, 2009).

Como já explicitado na introdução e reafirmado em várias passagens deste trabalho, a proposta educativa da LEdoC UnB está pautada na compreensão de que a formação dos educadores e educadoras do campo deve acontecer num processo dinâmico que ultrapasse as barreiras dos espaços das salas de aula da Universidade. Os tempos de vida, a experiência cotidiana são processos educativos e formativos, de tal modo que os estudantes precisem vivenciar e ocupar os espaços, sejam eles escolares ou não dentro das suas comunidades, entendendo-os como formação.

Aliado a essa compreensão, os nove estudantes da segunda Turma da LEdoC nas quatro etapas do curso já concluídas desenvolveram um conjunto de atividades educativas chamadas no curso de IOE e IOC as quais têm centralidade nessa investigação já referida anteriormente. Daí a necessidade de ouvir diversos sujeitos envolvidos nesse processo, entre eles: a direção, a coordenação pedagógica, os docentes e os estudantes da escola de inserção e pessoas da comunidade, no intuito de compreender como esses sujeitos concebem o trabalho de inserção desenvolvido pelos

educandos(as) do referido curso, bem como perceber se as atividades pedagógicas propostas têm contribuído para mudança (s) ou não na organização do trabalho pedagógico e político da escola e da comunidade.

Freitas afirma que

Há um entrave importante às inovações no campo da organização do trabalho pedagógico: a organização social. A escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela. Entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico ajuda-nos a lutar contra eles; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo (FREITAS, 1995, p.98-99).

Assim, Freitas chama a atenção para o fato de que não se pode pensar a organização do trabalho pedagógico da escola desvinculada da organização da sociedade. A escola não está “totalmente livre da sociedade”, nem completamente presa a ela. Contudo, o trabalho educativo pensado sem essa compreensão poderá afastar a possibilidade de contribuir para que os sujeitos em formação entendam a sua realidade concreta.

Se tratando do trabalho pedagógico das Escolas do Campo, é importante pensar que no campo há conflitos e tensões profundas. O avanço desenfreado do agronegócio, as lutas pela terra, os Movimentos Sociais e sindicais, o avanço da consciência dos direitos, são tensões que exigem uma organização pedagógica vinculada às contradições que permeiam esse contexto, que movem os processos de produção de sobrevivência e existências dos sujeitos de direitos que estão no campo.

Dessa forma, é importante saber o que pensam os sujeitos da escola de inserção acerca das atividades pedagógicas realizadas antes e depois da chegada dos estudantes da LEdoC à Escola do Campo. Assim sendo, a coordenadora pedagógica Marta afirma em sua entrevista que “o trabalho pedagógico visava apenas o desenvolvimento de conteúdo já programado que mandava para a gente, só fazia uma adaptação.”

Na escola capitalista, segundo Freitas (1995), “a organização do trabalho pedagógico e também da sala de aula é desvinculado da prática, porque desvinculada do trabalho material”, logo, só pode desenvolver uma prática artificial e sem nexos com a realidade. Nesse contexto, a adaptação dos conteúdos de que fala a coordenadora pedagógica Marta remete para o entendimento de que os sujeitos do campo não são referências, parâmetros para pensar a Escola do Campo. São sujeitos sem identidade, sem história, sem vida. Para Arroyo (2007, p.158-159), “a palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos”.

Essa compreensão foi consagrada historicamente nas políticas públicas educacionais do Brasil e, ainda hoje, é colocada em prática em muitas escolas no campo, pautando-se na lógica da adaptação. Segundo Enguita (1989, p.163), “uma das características importantes, se não a mais, que as escolas têm em comum é a obsessão pela manutenção da ordem”. A escola na sua versão hegemônica tem procurado modelar não apenas a dimensão cognitiva, mas também suas relações diversas.

Sob o olhar da diretora Beta, a IOE dos estudantes da 2ª Turma da LEdoC UnB tem acontecido de forma adaptada ao currículo da escola de inserção.

Os meninos estão participando, eles estão procurando se adaptar ao que a gente já tinha aqui, então quando eles vêm fazer um trabalho na escola eles dão uma olhada no que a gente já tem, até porque, nós já temos um material bem específico para atender a educação no campo nas séries iniciais até o quinto ano, por causa do Programa Escola Ativa<sup>43</sup>.

Segundo Nascimento (2009), nos últimos tempos, parece que a Educação do Campo se tornou um instrumento de estigmas da sociedade capitalista, principalmente se pensarmos na aceitabilidade sem contestações dos programas de governo paliativos e compensatórios que na aparência são inovadores, progressistas, mas, ao procurar conhecê-los, pode-se identificar sua intrínseca relação com a manutenção do sistema capitalista. É necessário olhar para além das aparências para compreender o real, as forças movedoras da sociedade capitalista. Para Mészáros (2008, p.27), “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa.”

Os dados da pesquisa revelam que o primeiro ano de inserção dos estudantes da LEdoC na escola da comunidade foi de muitas resistências por parte dos professores, apontando o “medo de ceder o seu lugar e de romper o padronizado pela escola” como elemento causador de tal resistência. “A escola fechou as portas para os estudantes da Licenciatura da Educação do Campo, eles não tinham espaços para o trabalho” relata Marta, coordenadora pedagógica da escola de inserção.

---

<sup>43</sup> O Programa Escola Ativa é uma estratégia metodológica criada pelo Governo Federal com o intuito de combater a reprovação e o abandono da sala de aula pelos alunos das escolas rurais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Foi desenvolvido especificamente para as classes multisseriadas, onde alunos de diferentes idades e séries realizam suas atividades escolares na mesma sala de aula. Mais informação no portal do MEC – [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

O depoimento de Marta é ilustrativo da escola hegemônica capitalista que se pauta pela manutenção do modelo padronizado de sociedade, embasado em referenciais reprodutivistas das relações sociais e produtivas. Essa escola, como afirma Frigotto (1993), é comandada pelos interesses do capital, portanto, foge da compreensão de Gramsci (1982) quando afirma que a escola tem uma dimensão ativa importante no trabalho revolucionário da classe subalterna no sentido da superação do poder hegemônico da classe dirigente.

Segundo Marcos, (docente da escola de inserção) “as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola pelos estudantes da Licenciatura da Educação do Campo ajudou a perceber como a gente ficava fechado na questão de seguir os conteúdos do livro didático sem olhar para a realidade concreta dos sujeitos do Campo”. O depoimento de Marcos é revelador do potencial das atividades de inserção desenvolvidas pelos educandos(as) da LEdoC e, ao mesmo tempo, é o reconhecimento de que existem outras possibilidades de trabalhar os conteúdos didáticos além de seguir o livro didático. Mas expressa também como o modelo tradicional molda a prática do professor na perspectiva da linearidade, a educação bancária (FREIRE, 2005) para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos.

Segundo Freire (2005, p.78), “para manter a contradição, a concepção ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora [...], afirma a dialogicidade e se faz dialógica.” Assim sendo, sublinha Maria, docente da escola de inserção, “Eu cheguei aqui esse ano e tem muita coisa que a gente não conhece, nós tivemos aula de campo, nossa foi riquíssima, coisa que nós professores só tínhamos visto em livros e televisão, chegamos lá e eles nos deram uma aula e tanto.”

O fato de os docentes não terem a formação específica para atuar nas Escolas do Campo e não serem do campo, características captadas nas falas desses sujeitos, talvez justifique a situação de desconhecimento e falta de intimidade com as questões da realidade vivida pelas pessoas que vivem e trabalham no e do campo.

Arroyo (2010), refletindo sobre a formação de educadores (as) do campo, expressa que uma das consequências da visão generalista que predomina em nossos currículos de educação básica e, conseqüentemente, de formação docente, é carregar uma visão única de conhecimento, de modos de pensar, de verdade, de ciência, de validade.

No contraponto, a pesquisa revela que o trabalho de inserção desenvolvido na Escola do Campo pelos educandos(as) da LEdoC tem se apresentado numa perspectiva diferente da visão generalista que Arroyo enfatiza, como também contrapõe-se à educação bancária criticada por Freire. “Eles tiraram os alunos e os professores da escola e levaram para uma aula de campo, inclusive, coordenadores pedagógicos que vêm de fora da Secretaria da Educação para cá [...] Eles fizeram a experiência lá no campo”, expressa Clara, professora da escola de inserção.

Essa experiência se contrapõe ao modelo hegemônico de prática pedagógica descontextualizada da realidade concreta dos sujeitos em formação, e à concepção de que só se ensina e se aprende dentro da sala de aula. Isso não significa que também não se aprende dentro da sala de aula. O que se postula é que existe uma multiplicidade de espaços em que a aprendizagem pode se dar. Contudo, entende-se que é necessário pensar a Educação do Campo a partir das contradições latentes da realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo e se comprometer com a elevação do nível cultural da classe trabalhadora.

A Educação do Campo é uma construção coletiva como prática de diálogo libertador, em cujo processo educandos e professores constroem-se e são construídos pelo movimento, como sujeitos históricos autônomos e capazes de ler o mundo, interpretando a realidade a partir das contradições das relações do homem com a natureza e dos seres humanos com os outros seres humanos, na produção das condições materiais e simbólicas da existência (FOERSTE, 2008, p. 112).

Ao questionar os docentes da escola de inserção, em que medida as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola pelos estudantes da LEdoC conseguiram mudar ou não o olhar deles sobre o campo, sobre a realidade do campo e o trabalho na Escola do Campo? A professora Suse expressa no seu depoimento que ela mudou o planejamento, porque antes não o fazia baseado na realidade do campo. “Você começa a se adaptar à realidade do aluno, não é o aluno que se adapta ao conteúdo, ou se adapta a você, você começa a trabalhar a partir do conteúdo que ele tem.”

Já a diretora (Beta) da escola esclarece que, com o trabalho dos estudantes da LEdoC, a comunidade está participando mais da vida da escola, porque, entre os estudantes, há pais de crianças que estudam na escola e que também eles trouxeram outras pessoas da comunidade para a escola: “criou-se um elo entre a escola e a comunidade.”

Esse “elo” de que fala a diretora fica explícito em seus relatos o fato de que os estudantes da LEdoC moram no Assentamento Itaúna, de onde vem o maior número dos alunos (as) da escola, provocou que sejam vistos pela comunidade como parte da escola. Nesse contexto, a comunidade acaba procurando-os para saber mais do andamento da escola. Contudo, vale ressaltar que “a gestão participativa da Escola do Campo é garantida a partir das relações horizontais e colaborativas entre instituição escolar e comunidade” (FOERSTE, 2008, p.119), ou seja, a partir das relações dialógicas que se caracterizam como práticas contra-hegemônicas que se opõem às práticas de gestão autoritárias e antidemocráticas.

Paludo (2009) aponta duas linhas de ação para a escola avançar na perspectiva de ser um dos núcleos vitais de expansão da comunidade. A primeira linha de ação é direcionada à educação, em que o papel da escola é o de realizar o ensino e a formação de pessoas e coletivos que devem se colocar como sujeitos da construção de um novo modelo de desenvolvimento nas suas comunidades. Nesse contexto, essa mesma autora sublinha que é preciso que aqueles que estão assumindo a escola sejam capazes de fazer uma leitura da prática da escola e de todo processo ensino-aprendizagem, assim, poderão orientar na direção da transformação necessária. “Os educadores terão de ser capazes de interferir nos problemas crônicos da escola para ressignificar os objetivos gerais ou o papel social da escola” (PALUDO, 2009, p.80), sobretudo no que se refere à fragmentação e superficialidade do trato dado ao conhecimento e à gestão da escola. A segunda linha de ação apontada por Paludo é que a escola terá de interferir diretamente na comunidade, articulada com outros setores e coletivos, em especial os Movimentos Sociais.

Clara (docente da escola de inserção) relata no grupo focal que:

Uma coisa que eu achei super interessante com a vinda dos estudantes da Universidade, da Educação do Campo aqui, foi a importância de mostrar para os alunos que estão aqui hoje, que eles não precisam sair da sua comunidade, mesmo estudando, que eles podem continuar estudando aqui, morando aqui, e estudar, chegar a fazer uma faculdade, igual eles falaram, “nós estamos fazendo uma faculdade, moramos aqui e nós não vamos sair daqui porque nós vamos usar tudo que nós estamos estudando para trabalhar aqui”, porque a questão é o seguinte, a maioria dos alunos que mora na comunidade rural, pensa o seguinte, “eu vou estudar aqui por enquanto, mas aí eu vou embora”, ou seja, a tendência é eles irem embora, e abandonarem a sua comunidade porque eles acham que aqui não há a possibilidade de sobrevivência, entendeu? [...] então nós sabemos que a questão da migração, eles estudam e depois vão embora, aquela coisa toda, eles abandonam a sua origem, então eles estavam mostrando que não há necessidade de eles abandonarem, porque aqui há a necessidade deles, a presença deles aqui é necessária. **(Clara)**

O depoimento da professora Clara traz à tona questões que têm sido pautas na luta dos Movimentos Sociais e sindicais do campo e da Educação do Campo como, por exemplo, a relação antinômica cidade-campo, a secundarização do campo, a migração dos jovens do campo para a cidade em busca da concretização de seus projetos de autonomia. Segundo Caldart (2004a, p.24), “a Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbano e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano”.

A superação dessas e outras questões relacionadas ao desenvolvimento do campo implica na implementação de políticas públicas no campo que atendam às especificidades do lugar, os anseios da juventude, e que possam promover a melhoria da qualidade de vida dos povos que vivem e trabalham no/do campo, possibilitando o rompimento da visão de que no campo não é lugar de vida digna.

Um dos problemas do campo no Brasil hoje é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. No contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, precisa-se de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.58).

Para Caldart (2004), “construir uma Escola do Campo significa estudar para viver no campo, ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo.” Isso reporta à fala da professora e coordenadora da LEdoC Mônica Molina quando afirma que “a Educação do Campo quer a escola junto com outros elementos, como o trabalho”<sup>44</sup>. Isso se converge com a perspectiva que os estudantes da LEdoC têm para o projeto Viveiro: construindo o amanhã como uma possibilidade de trabalho futuro para os jovens do Assentamento, como foi mencionado pelos próprios estudantes no decorrer da pesquisa.

É preciso refletir sobre o sentido da inserção do campo no conjunto da sociedade para quebrar o fetiche que coloca o camponês como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. É preciso romper com essa visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado), que gera dominação, e afirmar o caráter mútuo da dependência: (um rural ou urbano, campo ou cidade) não sobrevive sem o outro (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 34).

---

<sup>44</sup> Informação captada no 3º Seminário de Tempo-Comunidade da segunda turma da LEdoC realizado em 06/03/2010.



Clara relata ainda que os estudantes da LEdoC “estão trazendo para a escola uma mente diferente, um pensamento diferente” através da sua forma de trabalhar os conteúdos. É uma quebra de estereótipos, de paradigma no processo de organização do trabalho pedagógico na direção da contra-hegemonia do pensar e do fazer Educação do Campo indo de encontro à visão negativa de campo como lugar ausente de possibilidade de sobrevivência construída no imaginário social, ao longo da história do país.

Quando o olhar sobre a IOE e a IOC parte dos alunos da escola de inserção, buscou-se entender como eles veem as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos estudantes da 2ª Turma da LEdoC. Conforme a aluna Maíra, “antes se a gente quisesse pesquisar uma planta a gente pesquisava de livros, não saía para fora”, relata Maíra fazendo referência à aula de campo realizada como atividade de inserção na escola, com o acompanhamento de docente da UnB e de alguns alunos(as) do curso de Gestão Ambiental da FUP. Essa aula de campo envolveu professores, coordenação pedagógica e alunos da escola de inserção e teve como objetivo mapear a biodiversidade vegetal das áreas próximas às nascentes existentes na comunidade Itaúna, já bastante degradadas, no intuito de identificar as espécies dessas áreas para um possível reflorestamento, conforme já explicitado nesse estudo.

Nessa reflexão sobre a organização pedagógica do trabalho docente, outro dado importante que aparece na pesquisa é que, na visão dos alunos da escola de inserção, a partir da IOE e da IOC, eles estão participando mais das aulas, dos projetos da escola. “Tinha pessoas que tinham vergonha de ir à frente falar alguma coisa, então depois que passou esses projetos, as pessoas não têm mais vergonha”, ressalta Maíra. Os projetos os quais referencia Maíra são os projetos idealizados pela escola, mas têm a intervenção dos estudantes da LEdoC, a exemplo da aula de campo e das atividades “teatro invisível”, “teatro mudo” e “teatro do oprimido”, técnicas utilizadas pelos estudantes da Licenciatura da Educação do Campo para debater conteúdos/temas/questões da realidade dos sujeitos que estudam, vivem e trabalham no meio rural, articulados dentro das atividades propostas pela escola.

Segundo Freire (2005), a partir do momento que o oprimido reflete a realidade que vive e a sua relação de opressão, vai revelando o mundo da opressão e vai comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação. Nessa perspectiva, entende-se a importância da implementação de uma prática pedagógica integradora dos sujeitos na totalidade do processo de formação, de uma experiência que rompa com a organização do trabalho pedagógico de forma isolada e desarticulada da vida dos estudantes. Nessa reflexão, o relato de João (aluno da escola de inserção) realça bem o significado de uma

experiência que não desvincula a teoria da prática. “A gente fica até mais curioso [...] a gente saindo, a gente tem desenvolvimento mais amplo, é bastante diferente [...] vê pessoalmente, vê de perto, saber como é, como está sendo ali.”

O depoimento de João traz elementos que são inerentes à prática pedagógica que busca compreender os fenômenos numa totalidade concreta, uma ideia de que as coisas “estão sendo”, de que o conhecimento é produzido no movimento dialético do real. Quando João afirma que *fica até mais curioso*, implica pensar que a realidade é constituída pelas contradições e pelas “novidades” que emergem constantemente na dialética da vida e que o conhecimento não está apenas nos livros. A realidade desperta curiosidade quando a vemos de perto.

As falas de Máira e João explicitadas qualificam a afirmação do docente da LEdoC Patativa do Assaré quando diz que “um indício de contra-hegemonia é o trabalho que os estudantes da LEdoC vêm desenvolvendo dentro dos projetos da escola e o trabalho na área ambiental de fitossociologia”, já referenciados nesta investigação. Entende-se por indícios de contra-hegemonia, neste estudo, estratégias, táticas, práticas pedagógicas e políticas que valorizam a cultura camponesa, a reprodução da existência da vida no campo e na cidade; alternativas que contrapõem ao projeto de educação, de escola e de desenvolvimento do capital. “Estratégia contra-hegemônica é um conceito político-cultural que procura deslocar o equilíbrio dos aparelhos privados de hegemonia e dos seus intelectuais na direção de um novo projeto político-social” (BOCAYUVA; VEIGA, 1992, p.22).

Nesse diálogo, Marta, a coordenadora pedagógica da escola de inserção, referindo-se ao trabalho dos estudantes da LEdoC, revela que:

A gente conseguiu ver não dificuldades, não barreiras, mas a gente viu uma possibilidade de superação, então assim, realmente as atividades que eles trouxeram da UnB contribuíram em grande parte para essa abertura do trabalho integrado dentro da escola.

O relato da coordenadora remete para o entendimento de que a IOE passou a ser vista como uma possibilidade de superação do trabalho isolado, desvinculado do contexto social dos sujeitos do campo, e expressa em sua entrevista que “no ano passado não se queria, hoje nós já necessitamos da ajuda deles dentro da escola”. Esse reconhecimento da necessidade da presença e do trabalho dos estudantes da LEdoC na escola de inserção é um indício de que aquilo que foi possível ser feito deixou suas marcas positivas na escola. Entretanto, o olhar sobre essa situação não se pauta no otimismo ingênuo, mas, na perspectiva do otimismo crítico (CORTELA, 2000) que reconhece a natureza contraditória da instituição escolar.

No que tange à percepção das pessoas da comunidade em relação à IOE e IOC, é importante enfatizar que, das quatro pessoas entrevistadas, todas sabiam da existência do curso da Licenciatura da Educação do Campo da UnB, porém apenas duas já tinham participado de alguma atividade promovida pelos estudantes da LEdoC como atividade de inserção. Uma que é mãe de aluno da escola e da família dos estudantes da LEdoC e a outra, o Presidente da Associação do Assentamento. As duas pessoas que afirmaram nunca ter participado das atividades, uma justificou que não pode deixar seu esposo sozinho porque é doente e a segunda não soube dizer por que nunca participou.

Outro fato que merece atenção neste estudo é que, segundo a coordenadora pedagógica da escola de inserção, a escola conhece o trabalho de inserção dos estudantes da LEdoC, mas os pais dos alunos(as) não conhecem. O que, de certa forma, diverge da posição da diretora, que afirmou que o trabalho de inserção dos estudantes da LEdoC aproximou a comunidade da escola.

Em meio a todo esse processo marcado por resistências, conflitos, contradições, divergência de opiniões e desafios, considera-se que existe uma força movedora capaz de construir caminhos alternativos, estratégias e táticas na contracorrente do movimento dialético da história, no qual os sujeitos em ação estão imersos. Entende-se que as forças contrárias não foram suficientemente fortes a ponto de conter o pensamento inventivo e o desejo de construir uma proposta de intervenção social na perspectiva da contra-hegemonia.

### **5.3 Formação, Alternância e o saber da vida**

Conhecer a realidade tem sido um dos princípios básicos da Licenciatura da Educação do Campo da UnB. A lógica de organização pedagógica do curso em regime de Alternância, TE e TC, que se subdivide em vários tempos educativos e formativos (já explicitados neste trabalho), foge da lógica tradicional de organização curricular dos cursos de ensino superior e de educação básica do Brasil. Essa organização pedagógica perpassa a concepção de Alternância relevante no processo de formação dos educadores e educadoras do campo. Mas, qual é a concepção de Alternância da LEdoC? Como a Alternância é vista no processo de formação dos estudantes?

Entendendo que a formação do educador e da educadora do campo deve tirá-los o mínimo possível de tempo do campo, no sentido de não perderem suas raízes, a Alternância é pré-condição para o funcionamento de um curso de formação docente para atuar nas Escolas do Campo. Nessa discussão, há um consenso entre os docentes da LEdoC sujeitos dessa pesquisa de que a Alternância está em movimento, que vai-se construindo na medida em que as questões emergentes da realidade concreta se vão apresentando no processo de formação docente. Nessa perspectiva, os educadores e educadoras do campo em formação deverão ser os futuros “intelectuais orgânicos” que expressarão a síntese dos interesses da classe trabalhadora do campo.

Lester (2003, p.159), discutindo sobre o intelectual na visão gramsciana, adverte que “o intelectual tem a tarefa de transformar a vida em palavras, mas muitas vezes esquece que esta é apenas metade da sua tarefa. A outra metade da tarefa é ajudar diretamente no processo de transformar as palavras num novo tipo de vida.” Isso remete para a compressão da materialidade orgânica do conceito Educação do Campo na perspectiva da construção de uma unidade significativa entre as palavras e o fazer, ou seja, a construção da práxis transformadora da realidade.

A Alternância em construção na LEdoC da UnB é entendida pelos docentes e estudantes desse curso que participaram desta investigação como um princípio que possibilita o diálogo entre a teoria e a prática no tempo real da formação, além de permitir que os educandos(as) compreendam a escola e a comunidade por meio da intervenção na realidade configurada na IOE e IOC. “A Alternância é o ponto fundamental, porque você está se formando e consegue articular as duas coisas – a teoria com a prática [...] não desvincula da realidade”, relata Pistrak, estudante da LEdoC.

“É você ter a possibilidade de uma formação em que você não desvincula o saber da vida, da experiência, a compreensão do lugar, a possibilidade de intervenção nessa construção do saber, porque a construção de saber da sua realidade, isso é construir saber,” sublinha Maria Bonita, docente da LEdoC. Sua fala expressa uma compreensão de Alternância enquanto instrumento teórico-metodológico que permite uma formação orgânica em que os estudantes não se distanciem das suas realidades. Essa concepção é importante para pensar a formação do educador e da educadora, aqui em particular do campo, que tenham a capacidade de ler criticamente a realidade com suas contradições e as relações de forças existentes na sociedade. “Uma formação ampliada de um sujeito que é ético, que precisa se constituir coletivamente [...] um educador que é agente e, que está conectado com as questões do seu lugar” (Maria Bonita), que seja capaz de participar ativamente da transformação da sociedade e da natureza.

O caráter dessa formação, além da sua dialeticidade e criticidade, corrobora para a implementação de uma formação que demarque a contra-hegemonia à educação desvinculada da vida, dos conflitos, das tensões emanadas do movimento dialético da realidade. Essa tem sido uma das questões pautadas pelo Movimento da Educação do Campo no que diz respeito à formação dos educadores e educadoras do campo. Uma formação omnilateral e transformadora da realidade concreta em que vivem os sujeitos de direitos.

#### **5.4 “Eu tenho uma relação boa com todo mundo, não falo nada” – entre o silêncio e o “enfrentamento”**

As questões aventadas até aqui disparam elementos relevantes a serem elucidados na discussão dos dados da pesquisa, com forte ligação com o movimento dialético da IOE e da IOC. São elementos significativos que perpassam o engajamento político e as relações de proximidade que os estudantes da LEdoC têm com as instâncias lócus das suas inserções. De acordo com os princípios da Educação do Campo, movimento que defende um projeto educativo protagonizado pelos sujeitos do campo, a relação com o campo e o envolvimento político com a vida orgânica da comunidade é condição para pensar um projeto de desenvolvimento para o campo e de sociedade. Entende-se que essa relação orgânica é essencial para a materialidade de um projeto que se coloca em contraposição ao modelo hegemônico de educação e de desenvolvimento do campo.

Assim, considerou-se importante olhar como se estabelecem as relações sociais e políticas entre os estudantes do Itaúna que cursam a 2ª Turma da LEdoC - UnB e as instâncias escola e comunidade de inserção, entendendo que o que constitui esses espaços são as relações construídas no movimento dialético da realidade tecidas em processos contraditórios, nutridos de tensões, conflitos e, por vezes, de autoritarismo e conformismo.

Os dados da pesquisa captados por meio das falas, dos relatórios de TC e das notas de observação, revelam relações hegemônicas de opressão, de ausência de diálogo e, por outro lado, o reconhecimento da responsabilidade com a comunidade. Segundo Gadotti (1998, p.15), o “diálogo em Freire não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas – o saber – mas um encontro que se realiza na

práxis – ação-reflexão –, no engajamento, no compromisso com a transformação social”. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2005, p.90).

Nessa perspectiva, nas falas dos estudantes da LEdoC e nos relatórios de TC vão sendo desveladas a relação hegemônica e a ausência de envolvimento político com a vida orgânica do Assentamento, revelando que, antes de começar o curso da Licenciatura da Educação do Campo, o contato com a escola da comunidade se dava sem intensidade, sem vínculo orgânico. O relato de Flamboyant (estudante da LEdoC) realça bem essa situação: “A minha relação com a escola antes era falha, não tinha nenhum vínculo com a escola, agora eu percebo que é totalmente diferente, que todos devem se preocupar com a escola.”

Assim como Flamboyant, a história se repete com Pistrak, Che Guevara, Girassol, Zumbi dos Palmares e Ipê, enquanto que a relação de Araticum e Orquídea com a escola se dava na condição de mães nas reuniões de pais e mestres realizadas pela instituição. Vale enfatizar que o reconhecimento de Flamboyant da sua frágil relação com a escola configura-se como uma tomada de consciência da realidade. Para Freire (2005), a consciência é que determina o homem, o que lhe confere dignidade e liberdade.

Santos (2003, p.25-26) sublinha que “é na prática social que o sujeito toma consciência de si, é na reflexão sobre a prática que, conscientes dos condicionantes sociais desta, o homem se organiza em função da construção de outra situação no mundo para si e para a coletividade.” Nesse contexto, o diálogo e a reflexão críticas são fundantes para a tomada de consciência social e política. Na visão de Freire (2005, p.95), “para o pensar ingênuo, o importante é acomodação a este hoje normalizado. Para o pensar crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens.” O diálogo exige capacidade de questionamento e requer uma atitude de desafio do sujeito consigo mesmo, para a descoberta de novas verdades.

Quando se refere à relação dos estudantes com a comunidade, a situação é bastante parecida com a da escola, revelando algumas tensões entre a liderança da Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento Itaúna e o grupo de estudantes da LEdoC, como fica explícito na fala de Araticum: “no início a gente tinha muitos, eu não sei se posso falar conflitos, mas a gente tinha muita dificuldade em relação à direção do Assentamento.” É oportuno ressaltar que o conflito é importante numa relação quando visto como princípio educativo que instiga o diálogo aberto entre determinados sujeitos, quando provoca a reflexão necessária para o crescimento intelectual e moral das partes envolvidas no conflito.

A fala de Araticum é compatível com a posição de vários de seus companheiros, que explicitam uma relação tensionada com a liderança da associação já evidenciada neste trabalho. Os dados da pesquisa demonstram que a liderança da associação do Itaúna tem-se eximido do seu papel de dirigente e de autoridade na condução dos interesses coletivos das pessoas do Assentamento. Santos (2003, p.68) sublinha que a “autoridade não se manifesta pelo autoritarismo, que por sua vez, só está presente onde falta a verdadeira liderança, exercida com a autoridade que a competência confere.”

Ao tratar da questão do envolvimento político com a vida orgânica do Assentamento, Girassol (estudante da LEdoC) foi contundente: “na comunidade eu participava de reuniões, mas assim só com minha presença, participar mesmo, assim de participar, eu não participava não,” e conclui a sua fala afirmando – “eu tenho uma boa relação com todo mundo, não falo nada”.

O que leva Girassol a não falar nada? Seria o medo da opressão?

A fala de Girassol expressa um sentimento de opressão representado pelo silêncio, o qual se traduz na boa relação com as pessoas da comunidade. Num contraponto, Che Guevara, ao comentar sobre a sua relação com a comunidade, sempre referenciada na figura da direção da associação, expressa: “Eu e associação tínhamos alguns impasses, eu não sei se é enfrentamento, mas assim, eu já sofri algumas opressões, mas também já oprimi, aí depois da LEdoC aumentou.”

Entende-se que esse aumento da opressão de que fala Che Guevara tem relação com o processo de criticidade que os estudantes da LEdoC estão vivendo dentro desse curso, o que de certa forma promove a desnaturalização do “olhar” hegemônico cristalizado dentro dos processos sociais vivenciados por esses sujeitos ao longo da história. Por outro lado, essa reação expressa o antagonismo presente nas diversas relações estabelecidas entre os sujeitos, nas disputas de poder, de hegemonia, de valores, de concepções e de interesses dentro do Assentamento. Hegemonia numa perspectiva gramsciana significa domínio de uma classe sobre outra. Segundo Fontana (2003), Gramsci usou a categoria hegemonia tanto para explicar a derrota política, como também para delinear a posição de liderança da classe trabalhadora no contexto de uma aliança com outras classes.

Nesse diálogo, a atitude dos estudantes da LEdoC de questionar o processo de compra do material para a construção das casas dos moradores do Itaúna, após a liberação do crédito pelo INCRA, como ressalta Araticum, se configura como uma disputa de concepções e de interesses.

A compra do material para construção das casas que pela liderança teria que comprar em uma loja, mas depois que a gente teve uma conversa com o pessoal do INCRA que veio aqui antes de liberar o recurso, teve uma reunião. Antes estava tudo fechado, a comunidade participou e entendeu que deveria fazer licitação em outras lojas, assim, a gente está indo contra o poder hegemônico. (**Araticum**)

Paulo Freire (1987, p.17), ao discutir a contradição opressor-oprimido, enfatiza que o grande problema na luta pela libertação dos oprimidos das forças opressoras “está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da libertação” e, esclarece que, somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor, poder-se-á colaborar para o partejamento de sua pedagogia da libertação. Esse movimento metodológico, segundo Scocuglia (2001), oportunizaria o desencadeamento da consciência crítica e a participação político-organizativa contra a opressão. Há que se ressaltar que superar a polarização opressor-oprimido significa a conquista da criticidade por parte da classe oprimida.

Assim, pode-se entender que a disposição para o “enfretamento” da liderança da Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento Itaúna por parte de alguns estudantes da segunda Turma da LEdoC configura-se como indício de contra-hegemonia quando questionam a forma autoritária que a associação conduz os processos coletivos, como as decisões são tomadas dentro do Assentamento.

Isto posto, vale ressaltar que os impasses e os “enfretamentos” existem. Todavia, existe também o silenciamento frente aos problemas da comunidade. Isso se justifica com o “não falo nada” de Girassol, uma posição legitimada dentro de um contexto hegemônico, autoritário e de conformismo em que, para estar bem com todo mundo, é preciso calar-se diante das opressões, não questionar as relações de poder que permeiam a sua realidade.

Frente a isso, é importante enfatizar que o indício de contra-hegemonia poderá servir de potência no fervilhar de mudanças nos processos de gestão dentro do Assentamento, desde que os impasses e os enfretamentos sejam entendidos enquanto princípios capazes de postular a capacidade de mudança na forma de organização coletiva. Nesse diálogo, Araticum, ao fazer referência à IOE e a IOC, afirma que “antes não entendia as políticas dentro da comunidade e fora dela e, hoje a gente já consegue perceber e buscar outro caminho”, justificando que a prática da inserção possibilitou desanuviar o “olhar” para as questões políticas dentro da comunidade na dinâmica articulada com o TE. O fato explicitado por Araticum de que o grupo de estudantes da LEdoC entendia que deveria fazer licitação do material para a construção das casas das



famílias do Assentamento é uma posição que se contrapõe ao modelo autoritário de gestão.

Nesse processo, o CEBEP é apontado de forma expressiva pelos estudantes da LEdoC como o componente curricular que muito os ajudou a entender e dialogar com os conflitos que iam surgindo na dinâmica da inserção. Assim sendo, enfaticamente, ressalta Orquídea, “o CEBEP veio como uma luz no fim do túnel para a gente compreender a realidade.” Assim, entende-se que o CEBEP é um instrumento potencializador da formação dos educadores e educadoras do campo em andamento no curso da Licenciatura da Educação do Campo da UnB, que se pauta na formação docente na perspectiva da contra-hegemonia.

### **5.5 IOE e a IOC: a mediação da Universidade**

Partindo-se do pressuposto de que as atividades de TC são acompanhadas *in loco* por docentes do curso ou de instituições parceiras com o objetivo de garantir o processo formativo durante o Tempo-Comunidade, dando suporte aos educandos(as) para o desenvolvimento de suas atividades de inserção, orientando-os no planejamento de ações e na identificação e resolução de problemas (UnB, PPP LEdoC, 2009), buscou-se saber como os docentes e estudantes veem a atuação da UnB junto ao trabalho de IOE e IOC desenvolvido no Itaúna. Segundo Mourão (2006, paginação irregular), “a Universidade pública é considerada como um espaço privilegiado de democratização da produção do saber científico e de contribuição à construção de um projeto de sociedade revolucionária.”

Nesse sentido, é recorrente entre os docentes e estudantes da LEdoC a posição de que a UnB tem servido de ferramenta articuladora entre os estudantes e as lideranças das instituições da comunidade, mediando os conflitos e agindo numa perspectiva de proposição de alternativas para solucioná-los. Che Guevara (estudante da LEdoC) relata que “a presença da UnB é fundamental para fazer com que o negócio ande”. Entretanto, para Aroeira (docente da LEdoC), “a Universidade tem que abrir um pouco mais os muros e os professores se envolverem mais com as realidades”, sobretudo aproximar-se mais dos Movimentos Sociais e das organizações de classes. Principalmente porque esses sujeitos têm-se colocado de forma efetiva na luta contra-hegemônica pela garantia de direitos, em particular, dos sujeitos do campo.

O campo tem uma diversidade enorme de sujeitos, já explicitada no primeiro capítulo deste trabalho. “Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não” (CALDART, 2004b, p.153). Nesse processo, entende-se que há uma necessidade por parte da Universidade/LEdoC de agregar forças na luta pela construção de uma Educação do Campo com os diferentes sujeitos que vivem e trabalham no campo e construir caminhos possíveis na luta pela conquista de direitos.

Mas, como a história não é feita na linearidade, as contradições vão emergindo e movimentando o real. Segundo Martins (2008, p. 82), “não existe devir, movimento, processo ininterrupto de transformação do homem, do conhecimento e da sociedade sem a contradição”, ela motiva a superação de uma situação por outra. Assim, segundo Araticum, (estudante da LEdoC), “para algumas pessoas da comunidade a UnB ainda não significa muita coisa [...] ainda tem muita resistência”. Essa fala de Araticum tem relação com outras experiências que envolveram a participação da UnB e que, segundo ela, não foram bem sucedidas. Araticum acrescenta que muitas pessoas do Assentamento ficaram desacreditadas da Universidade. Mesmo assim, é comum entre os estudantes da LEdoC o reconhecimento da necessidade e da importância da presença da Universidade no Itaúna junto às práticas pedagógicas e as políticas de inserção. “A Universidade ajuda a gente a compreender a realidade que a gente vive”, afirma Orquídea.

Quando está na comunidade, estando naquele território sabe, a vida ali acontecendo, as questões surgem ali de uma maneira que elas não aparecem aqui (Universidade), então acho que a nossa presença lá é muito importante para a gente estar ajudando a pensar as coisas, buscar soluções e identificar as brechas. (**Maria Bonita**)

A fala de Maria Bonita (docente da LEdoC) revela a compreensão de que estar na comunidade fazendo o trabalho de acompanhamento do TC é uma possibilidade de viver, de sentir o calor dos acontecimentos da vida real, das questões emergentes da realidade dos sujeitos do campo. Todavia, ecoam entre o coletivo de docentes da LEdoC muitas dúvidas: “a gente não tem muita clareza qual é o papel do acompanhamento. É estar lá? A Universidade precisa estar presente lá ou não? Qual é o papel de mediação que a gente tem que fazer”? Essas são questões levantadas por Maria Bonita no decorrer da sua entrevista, as quais, mesmo que não em forma de perguntas, são dúvidas que permeiam as falas dos demais docentes entrevistados nessa pesquisa.

São questões que merecem atenção, sobretudo porque implicam no papel da Universidade frente ao processo de formação dos educadores e educadoras do campo que contrapõe a formação desarticulada da realidade do sujeito em formação, em que teoria e prática são pólos separados. Para Cury (2000, p.44) “as mediações abrem espaço para que as teorias se concretizem, tornando-se guias das ações. Nesse sentido, sem as mediações as teorias se tornam vazias e inertes, e, sem as teorias, as mediações se tornam cegas e caolhas.” A mediação promove uma ação de reciprocidade. Assim, entende-se que essa reciprocidade só tem sentido na perspectiva da formação dos sujeitos do campo, se a Universidade ultrapassar seu dogmatismo, seu status hegemônico dominante e, se constituir em um espaço de construção de novas práticas de produção de conhecimento, e isso perpassam pela concepção de conhecimento que preside a prática pedagógica do ensino superior e sua interface com a visão política de sociedade.

## **5.6 “A gente ainda não chegou na mudança de gestão da escola”, nem na comunidade**

Com base na dialética, “a transformação das coisas, só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição” (GADOTTI, 2006, p.27). Nessa perspectiva, a discussão aqui emerge a partir do olhar dos sujeitos da pesquisa sobre a IOE e a IOC, das marcas que essas ações têm deixado até o momento nos sujeitos da escola e da comunidade de inserção. A reflexão parte do relato de Pistrak, estudante da LEdoC, que diz: “a gente está na Universidade para promover a mudança, principalmente dentro da comunidade”. Que tipo de mudança? Pode a educação promover mudança?.

A fala de Pistrak remete para o entendimento da intencionalidade do curso, sobretudo do eixo de atuação, “Gestão de processos educativos nas comunidades” (UnB, PPP da LEdoC, 2009, p.18). É o reconhecimento de que se estar formando num curso de graduação fruto da luta coletiva dos Movimentos Sociais e sindicais do campo, portanto, implica em responsabilidade e no compromisso com a transformação da sua realidade, ser um mobilizador e articulador de processos contra-hegemônicos dentro da comunidade na qual está inserido.

Na questão das implicações das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola de inserção, em particular no referente à organização do trabalho pedagógico da escola, é comum entre os docentes e estudantes da LEdoC a posição de que o trabalho de inserção na escola ainda não teve a força suficiente para provocar mudanças na organização do trabalho pedagógico da escola.

Na escola assim, é meio difícil acontecer alguma mudança, porque tudo que a gente dialoga, conversa, leva para a escola, eles aceitam, mas assim, como eu falei antes, eles aceitam, mas pega tudo aquilo que a gente leva e arquiva. Não acontece nada do que a gente leva para a escola. (**Araticum**)

A fala de Araticum dialoga com a de Maria Bonita (docente da LEdoC), que afirma: “Eu não consigo identificar na escola mudanças, na escola não, nem acho que seria possível isso.” Justificando a sua posição, Maria Bonita sublinha que a mudança na escola só virá quando os estudantes estiverem dentro da escola, atuando como educadores(as) efetivos da escola. Essa percepção é recorrente nas falas dos estudantes da LEdoC, e pode ser ilustrada como o relato de Zumbi dos Palmares, que afirma que “na escola ainda é meio complicado a gente perceber que tem mudança porque a gente está ausente demais da escola nesse período de estágio. [...] ainda não começou esse processo de transformação na escola”. Pistrak (estudante da LEdoC) revela que tem dúvidas se houve alguma mudança no político-pedagógico da escola, impulsionado pelos trabalhos de inserção que desenvolveram na escola, “mas pelo menos na questão da confiança, isso mudou, porque a gente tem mais abertura para estar dentro da escola.”

A questão do estágio colocada por Zumbi dos Palmares expressa uma “situação problema” no processo de inserção na escola percebida também pelos docentes da LEdoC. Patativa do Assaré esclarece que a inserção não deve ser vista como ideia de estágio, que o estudante assume por um determinado tempo a sala de aula do professor da escola. Ele acredita que a inserção deve ter sentido de continuidade. Quando Zumbi dos Palmares diz que está ausente da escola, ele faz referência ao período que os estudantes da LEdoC começaram a fazer o estágio na escola de inserção, o que levou à divisão do grupo conforme as áreas de formação do curso, e, conseqüentemente, causou um enfraquecimento no trabalho coletivo do grupo.

Sobre a questão das atividades pedagógicas e políticas desenvolvidas na comunidade de inserção, Orquídea (estudante da LEdoC) relata que “as mudanças não são visíveis [...] a gente tenta entrar mais na questão da conscientização”. Para Freire (1980, p.26) “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de

apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.” A conscientização é um compromisso do sujeito histórico que “fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1980, p. 26).

Nesse contexto, Araticum relata que houve uma aproximação dos estudantes com a direção da associação e desta com o sindicato: “eles não trocavam muitas ideias”. Em relação ao trabalho dos estudantes da LEdoC, o presidente da associação (Fábio) revela que participar das atividades desenvolvidas por eles, a exemplo do Seminário de apresentação da LEdoC desenvolvido na escola de inserção, ajudou a perceber o potencial das ações que esse curso pode proporcionar à comunidade, e deixa explícita a necessidade de estabelecer um diálogo no sentido de construir propostas conjuntamente com os estudantes, que sejam comuns, e trabalhar em equipe. “Esse trabalho de equipe a gente ainda não conseguiu fazer”, ressalta o presidente da associação.

Nesse diálogo, Aroeira (docente da LEdoC) expressa:

Eu ainda não percebi uma vontade do grupo, uma intencionalidade do grupo com a força de vontade mesmo, de ideais, de fazer mudar com a rapidez que contemplasse esse período de formação deles [...] Eu não estou vendo nenhum movimento no sentido ideológico de mudanças, talvez se tivesse a Casa Digital funcionando, o projeto político pedagógico funcionando [...] naturalmente tinha que está acontecendo alguma coisa. **(Aroeira)**

O depoimento de Aroeira aponta que a IOE e IOC ainda não pegaram uma força de ação com intencionalidade de mudar algo. Mas, “mesmo que não ocorra uma mudança significativa de inserção, com certeza, a cabeça dessas pessoas que estão nesse curso já mudou, isso já mudou”, afirma Aroeira.

A assertiva de Aroeira é legítima se considerarmos a diversidade de processos educativos/formativos que a Licenciatura em Educação do Campo da UnB tem proporcionado aos estudantes em formação. A diversidade está presente nesse curso desde os sujeitos que o constituem, os quais são vinculados a vários Movimentos Sociais, sindicais e outras organizações rurais, o que permite um confronto de pensamento, de ideias, constantemente dentro dele, além da sua própria organização curricular, que se assenta em diversos tempos/espacos educativos/formativos (descritos no segundo capítulo desse trabalho) que possibilitam momentos muito ricos de vivências, de debates, de engajamento político dentro das suas comunidades. Nesse contexto, tendo por base todo processo de investigação, a observação, as falas dos sujeitos e os documentos acessados, pode-se inferir que a dinâmica da LEdoC tem possibilitado que os educandos(as) tenham uma formação docente pautada num projeto pedagógico,

político e social, capaz de proporcionar aos sujeitos em formação o pensar e o intervir na realidade de inserção.

### **5.7 Desafios: é hora de sair da “dormência”**

A implementação e o desenvolvimento da IOE e IOC, assim como qualquer experiência inovadora, têm desafios a ser enfrentados. Todavia, o que se nota é que esses desafios são visíveis porque há uma consciência por parte do coletivo de educadores e educandos(as) de que algo precisa ser melhorado, de que é necessário avançar na proposta de formação dos educadores e educadoras do campo ofertada pela LEdoC da UnB.

O confronto das informações captadas através das falas dos sujeitos da pesquisa, dos documentos acessados e das notas de observação, tem revelado tensões, conflitos, enfrentamento político, avanços, disputa de hegemonia e um “estado de dormência” do grupo de estudantes da LEdoC que desenvolvem a inserção na escola e comunidade Itaúna, já caracterizado no item 5.1. Tal “dormência” pode ter contribuído para a perda do dinamismo da IOE e da IOC nos últimos TC.

A situação de dormência faz emergir alguns questionamentos: O que fazer para o despertar da IOE e da IOC? Que dimensão elas devem tomar? Tais questões levaram o pesquisador a buscar nos dados da pesquisa pistas, estratégias e táticas que poderão dar um novo rumo às práticas pedagógicas e políticas dentro do Assentamento Itaúna.

Dentre os desafios, serão abordados alguns principais a ser enfrentados pelos estudantes da LEdoC em conjunto com a Universidade, escola e comunidade de inserção. Num primeiro momento, Patativa do Assaré (docente da LEdoC) esclarece que é necessário sistematizar o que já foi feito para se ter uma dimensão do real. Sugere que é de suma importância reestabelecer a possibilidade de força coletiva do grupo de estudantes que se perdeu durante a caminhada construída até então. O que significa isso? Como reestabelecer a força coletiva do grupo de estudantes?

É importante ressaltar que a força coletiva é a grande mola mestra do trabalho de inserção. A coletividade é a expressão do desejo, dos interesses, dos sonhos de um grupo, materializados num processo de responsabilidade coletiva. Assim sendo, entende-se que a força coletiva é que vai dar as condições para enfrentar as intempéries que porventura aparecerem no decorrer do processo de inserção.

Nessa reflexão, reestabelecer a força coletiva do grupo de estudantes da LEdoC no Assentamento Itaúna implica na necessidade de recuperar a história inicial de formação do lugar que esses educandos(as) vivem, porque o sonho de hoje é parte do sonho de ontem, os interesses não são *a priori*, eles têm relação com o tempo histórico. Nesse sentido, se deve resgatar os ideais que juntaram seus familiares na luta pela terra, pela conquista de direitos, evidentemente, com novas conotações, porque, o momento e as demandas são outros.

Além de colocar o grupo de estudantes na trilha do trabalho coletivo, fica evidente entre os docentes a necessidade de discutir a divisão das áreas e articulação do trabalho de inserção entre elas e, sobretudo, a organização dos grupos com a entrada do estágio na escola de inserção. Sobre a questão do estágio, Patativa do Assaré afirma: “Eu acho que é um momento de avaliação porque senão a gente vai ser tragado pelo estágio.” Essa preocupação com a direção que o trabalho de inserção tomou a partir do início do estágio na 5ª etapa do curso é convergente entre os docentes da LEdoC sujeitos desta investigação.

Segundo Maria Bonita, o desafio agora é sair do “estado de dormência” que se encontra o trabalho de inserção, e acrescenta que talvez essa “dormência” seja necessária para que eles possam reavaliar o caminho construído e levantar voo novamente. E aponta como desafio imediato do trabalho de inserção a criação de estratégias na dimensão da formação continuada dos docentes da escola de inserção, o que é coerente se considerar que os docentes dessa escola não têm formação específica para atuar nas Escolas do Campo. Mészáros (2008) defende que a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação.

Os desafios não partem apenas do ponto de vista dos docentes da UnB, mas também do olhar de outros sujeitos da pesquisa. Quando perguntado à Dona Teresa (uma das primeiras moradoras do Assentamento Itaúna) que tipo de atividade os estudantes da LEdoC poderiam estar desenvolvendo dentro do Assentamento, ela relata: “Eu penso assim, mas é difícil porque eu não sei se pode nesse objetivo, porque aqui mesmo precisava ter um lazer, precisava ter mais coisas pra gente poder avançar mais, ganhar algum dinheirinho”.

Dona Teresa, através de sua fala, aponta em princípio duas questões desafiadoras para se pensar dentro do Assentamento: a ausência do lazer e do trabalho. Ela vê a possibilidade das pessoas, através do lazer, de conquistar outras coisas, “avançar mais”. Por outro lado, Fábio, o presidente da Associação dos Trabalhadores Rurais, vê como desafio a ser enfrentado o trabalho coletivo entre a associação e o grupo

de estudantes da LEdoC, o que, de certa forma, converge com a posição dos estudantes desse curso, sujeitos desta investigação.

Diante o exposto, entende-se que há uma necessidade de avançar nas ações de forma significativa, requerendo dos sujeitos protagonistas da IOE e da IOC disciplina na organização, espírito de coletividade e planejamento das atividades de inserção, construídas num processo dialógico entre os envolvidos, além da necessidade de estabelecer metas coerentes com as demandas da realidade de curto, médio e longo prazo que possam impulsionar o trabalho de inserção dentro do Assentamento Itaúna.

Entende-se que as tensões, os “enfrentamentos”, os conflitos vividos no decorrer da IOE e da IOC são a certeza de que o caminho não é linear, de que há necessidade de avançar sempre e que nada está pronto ou definido, principalmente quando se trata de uma experiência que se faz no caminhar coletivo, como é o caso da IOE e da IOC implementadas no curso da Licenciatura da Educação do Campo da UnB, que é o resultado de uma luta árdua de homens e mulheres que sonham com direitos de igualdade.



## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Rememoremos o fragmento da música de Nando Reis: *“É bom olhar pra trás e admirar a vida que soubemos fazer. É bom olhar pra frente”*. Assim, neste instante, não é hora de concluir este trabalho, mas tecer algumas considerações que contemplem o vivido e o aprendido no caminhar desta investigação que se fez na cumplicidade de pessoas amigas e distantes que se fizeram companheiras na alegria e na dor e contribuíram para a tessitura dos “fios” que ganham corpo nos capítulos que compõem esta dissertação. Olhar para trás é necessário para se ter noção do caminho feito e do que não foi possível fazer e, a partir daí, lançar-se no horizonte.

Dessa forma, o propósito de investigar a inserção dos estudantes da segunda Turma da LEdoC/UnB me ocorreu a partir da orientação e acompanhamento de práticas formativas e educativas – IOE e IOC – e do exercício da docência na Licenciatura da Educação do Campo, especificamente na turma citada. Escolhi a IOE e a IOC desenvolvidas no Assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás devido à elevada quantidade de estudantes dessa comunidade numa mesma turma do curso referido acima, o que destoava em relação às outras comunidades que têm estudantes na LEdoC.

Nesse sentido, o caminhar investigativo se constituiu a partir das seguintes indagações: Como os educandos(as) do Assentamento Itaúna entendem a IOE e a IOC no seu processo de formação? Como a coordenação da LEdoC e os docentes que orientam e acompanham as atividades de IOE e IOC as concebem no processo de formação dos educadores e educadoras do campo? Em que medida a IOE e a IOC produzem ações contra-hegemônicas nesses espaços? Qual a compreensão da direção, da coordenação pedagógica, dos docentes, dos educandos(as) e pessoas da comunidade Itaúna em relação ao trabalho de inserção desenvolvido pelos estudantes da LEdoC?

A partir dessas questões, o objetivo principal desta pesquisa foi analisar e compreender o processo de construção e desenvolvimento da IOE e da IOC no Assentamento Itaúna/GO, protagonizadas pelos estudantes da 2ª Turma da LEdoC da UnB, com a perspectiva de identificar em que medida o trabalho de inserção tem conseguido produzir ações contra-hegemônicas nos espaços em que se realiza.

Para compreender essa experiência na perspectiva de totalidade, busquei situar, neste estudo, o debate sobre os modelos de campo em disputa no meio rural brasileiro vinculado ao debate da Educação e Escola do Campo. Essa reflexão se entrecruzou com a discussão das políticas públicas educacionais para os camponeses e camponesas a partir de uma concepção de campo que dê conta da complexidade presente no meio rural, o campo entendido como espaço de vida numa perspectiva multidimensional pautada na lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões. Essa afirmação se orienta nos autores acessados durante o processo de compreensão do objeto investigado, autores como Fernandes (2006, 2008a, 2008b); Caldart (2004a, 2004b, 2008), Fernandes; Molina (2004), Kolling; Nery; Molina (1999), Arroyo (2005a, 2005b) ressaltam a necessidade de articulação de um projeto de Educação do Campo e de campo pensado com os sujeitos do campo demandantes de um projeto político contra-hegemônico capaz de romper com o modelo de desenvolvimento defendido pela elite capitalista.

Na caminhada em busca de compreender o objeto investigado, procurei tecer uma reflexão sobre o curso de Licenciatura da Educação do Campo da UnB que se insere no contexto das políticas públicas de formação para os educadores e educadoras do campo, do qual escolhi o recorte a ser estudado nessa pesquisa, ou seja, a IOE e a IOC. Essas ações práticas se inserem numa proposta formativa que emerge de um contexto contra-hegemônico pautado nos princípios da Educação do Campo, contrapondo-se à supremacia hegemônica do capitalismo. Essa proposta busca superar os processos de internalização de valores mercantis encabeçados pela classe dominante. Nesse sentido, “pensar a Educação do Campo para além do capital significa pensar uma sociedade para além do capital” (NASCIMENTO, 2009, p.232).

Nesse processo, considerei necessário ainda situar o debate acerca das funções políticas e sociais da escola na sua intrínseca relação com a sociedade. Nessa discussão, lancei mãos de autores como Cortela (2000), Frigotto (1993), Paludo (2009), Mochcovitch (1988), Franco (1991), Gramsci (1982, 1995, 2010), Santos (2000) e Pistrak (2008). Esses e outros autores consultados ajudaram a entender que a escola não pode ser pensada fora das contradições que movimentam a realidade concreta dos sujeitos que a frequentam; auxiliaram, ainda, na compreensão e discussão da formação dos educadores e educadoras do campo como “intelectuais orgânicos,” na perspectiva gramsciana.

Assim, essa tessitura foi sendo construída numa abordagem qualitativa de pesquisa, devido às características das questões e dos objetivos que guiaram o processo de investigação. Como instrumentos de coleta de dados, utilizei o grupo focal, a entrevista semiestruturada, a análise de documentos e adotei o diário de campo para fazer o registro das observações nos espaços formativos e educativos descritos neste trabalho.

Os dados analisados e interpretados à luz das teorias que consubstanciaram esta investigação possibilitaram compreender a IOE e a IOC protagonizadas pelos estudantes da segunda Turma da LEdoC da UnB nos espaços/tempos educativos e formativos e permitiram-me, ainda, situar as tensões, os conflitos, as dificuldades e o potencial da Licenciatura em Educação do Campo da UnB para a produção de ações contra-hegemônicas com ênfase no trabalho de inserção na escola e na comunidade.

Retomando a lógica dos indicadores (descritos na introdução desse trabalho) que orientaram as questões dos grupos focais e das entrevistas realizadas, os dados relativos à concepção de IOE e IOC apontam que, tanto para os estudantes como para os docentes da LEdoC, a concepção de IOE e IOC foi alargada no decorrer do processo de implementação e desenvolvimento da inserção nos TC, de tarefa a ser cumprida no TC à instrumento de mobilização, intervenção social e tempo e espaço de formação dos educandos(as) dentro da comunidade, à medida que as contradições emanadas da realidade concreta passam a ser indicadoras do processo formativo e educativo. Nesse processo, os estudantes em formação têm a possibilidade de resignificar os conteúdos trabalhados nos TE.

Constatei que a relação IOE e IOC na compreensão dos docentes e de alguns estudantes da LEdoC deve acontecer de forma articulada e que a escola e a comunidade não devem se separar no processo de inserção, mas acontecer numa relação de reciprocidade. Vale ressaltar que esse entendimento não é homogêneo entre os estudantes deste curso.

Quanto à concepção de Alternância, as ideias entre os docentes e estudantes da LEdoC convergem, acreditam que a Alternância pode dar as condições para que o diálogo efetivo aconteça entre a teoria e a prática. Ela possibilita que os estudantes em formação percebam o movimento das questões imanentes da vida na dinâmica do processo formativo. Nesse sentido, considero a Alternância como uma ferramenta importante no processo de formação docente na perspectiva da contra-hegemonia, uma possibilidade de trabalhar a cultura e o trabalho articulados enquanto matrizes formativas. Por outro lado, a dialeticidade desse processo permite romper com o modelo de

formação tradicional. A fala de Aroeira (docente da LEdoC) é ilustrativa dessa afirmativa quando enfatiza que entende a “Alternância como sendo um movimento que leva os conteúdos a partir das demandas que vêm dessa Alternância, do Tempo-Comunidade”.

Compreendi que a Alternância é um “movimento” que está em “movimento” na LEdoC. Que ela se constrói na medida em que as questões da realidade em que os sujeitos em formação estão inseridos vão se colocando no processo de formação dos educadores e educadoras do campo, sobretudo porque a LEdoC tem buscado articular uma diversidade de tempos/espços educativos/formativos que possibilitam a dialeticidade do processo de formação.

Nesse contexto, o CEBEP se configura como um forte potencial no processo de reflexão dos conflitos estruturais do país e também da realidade local dos sujeitos em formação na Licenciatura em Educação do Campo da UnB, na perspectiva de transformar a prática educativa em uma atividade política, uma atividade que possa fazer com que os sujeitos se apropriem da realidade e compreendam os desafios, os conflitos e as contradições que a movimentam.

Assim, a formação docente na LEdoC está sendo um desafio não só para os educando(as), mas também para os docentes; todos estão aprendendo juntos, haja vista que os docentes que estão promovendo a formação dos futuros educadores e educadoras do campo também não são formados(as) nesse modelo de curso, mas numa lógica disciplinar. Isso é algo novo para os docentes da Universidade que se dispuseram a enfrentar esse desafio. A formação por Alternância traz para a Universidade o desafio de pensar o currículo de muitos de seus cursos e, conseqüentemente, o seu papel político e social.

Na perspectiva da gestão da escola e da comunidade, é importante considerar que o reforço escolar realizado na escola de inserção, suprimindo o atraso dos professores dessa escola, foi percebido pelos docentes da LEdoC como um momento de ocupação da escola, sobretudo porque havia, da parte da escola, uma resistência em ceder o espaço para que os estudantes desse curso realizassem suas atividades de inserção. O reforço se configurou como um espaço/tempo de reflexão das relações de poder dentro da comunidade, as tensões, os conflitos imanentes da realidade articulados ao estudo dos conteúdos previstos pela escola.

No processo de construção da Casa Digital, observei que os conflitos foram acentuados entre a direção da Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento Itaúna e os estudantes da LEdoC. Havia uma intenção em desarticular o processo de construção da Casa Digital, sobretudo porque esta poderá interferir nas relações de

poder dentro da comunidade. Na compreensão dos estudantes citados, a Casa Digital é uma “arma” contra a hegemonia dominante dentro do Assentamento, à medida que a proposta é transformá-la em um espaço coletivo de produção de conhecimento, lugar de encontro das pessoas da comunidade para trocar experiências e de (in)formação.

Os enfrentamentos, as tensões entre os estudantes da LEdoC e a liderança da Associação do Assentamento frente os processos decisórios que dizem respeito à vida das pessoas da comunidade são notórios. Observei que as relações sociais e políticas são bastante conflituosas. Os estudantes referidos acima têm questionado as relações de poder dentro do Assentamento, o que pode ser considerado como a ampliação da consciência política desses educandos(as). Haja vista que é visível na pesquisa que, a partir da sua inserção no curso da Licenciatura em Educação do Campo, eles começaram a se engajar politicamente nas questões da comunidade. Mas, às vezes, as relações ainda são de opressão e de silenciamento diante dos problemas da comunidade. O que se constata é que a contradição está instalada nesse ambiente. Ao mesmo tempo em que se contrapõe às formas hegemônicas de dominação, se silencia frente a elas. O desafio que emerge dessa situação é entender que o silêncio também é uma forma de expressão, de comunicação. Que o silêncio fala, e que é resultado de um processo histórico de silenciamento que precisa ser rompido e substituído por outras possibilidades de expressão.

Verifiquei também que há, dentro do Itaúna, por parte dos seus moradores, uma ausência de espírito de coletividade, o que remete para um desafio maior a ser enfrentado pelo coletivo de estudantes no trabalho de Inserção Orientada nos TC futuros.

O projeto Viveiro: contruindo o amanhã, é considerado uma ação contra-hegemônica na medida em que se pauta no modelo de desenvolvimento para a comunidade que se contrapõe ao modelo hegemônico de desenvolvimento do meio rural, que explora a terra, os homens e as mulheres do campo (discutido no capítulo I deste estudo). O Capoeirart se agrega às ações citadas na perspectiva da contra-hegemonia, uma vez que foi pensado para articular de forma crítica a capoeira com a reflexão de questões da realidade. Entretanto, são recorrentes nos dados da pesquisa as dificuldades enfrentadas pelos educandos(as) da LEdoC, para dar continuidade às ações apresentadas, sendo apontada como central a falta de recursos financeiros.

No que tange à compreensão dos sujeitos da escola de inserção a respeito do trabalho pedagógico desenvolvido pelos estudantes da LEdoC, observei que os docentes entenderam a proposta pedagógica dos estudantes, que é trabalhar a partir da realidade dos sujeitos do campo. Quanto a mudar a sua forma de trabalho, ainda é muito cedo para

afirmar a possibilidade, sobretudo porque esta questão esbarra na formação desvinculada da realidade e no desconhecimento das contradições, da dinâmica da vida dos povos do campo aos quais eles estão ligados na escola, uma vez que esses docentes moram em sua maioria na cidade.

Já os alunos (as) revelam que nos projetos desenvolvidos pela escola antes do trabalho de inserção dos estudantes da Licenciatura da Educação do Campo, a escola restringia a participação dos alunos, “tinha suas especificações, alguns alunos não estavam de acordo”, ou seja, a escola escolhia os “melhores” alunos para participar dos projetos, porque era uma competição entre as escolas do município. E acrescentam que nas atividades realizadas pelos estudantes da LEdoC não há essa preferência, todos participam; João (aluno da escola de inserção) chega a classificar esse trabalho pedagógico como “uma experiência nova, diferente e bastante prazerosa.”

No quesito da mudança da gestão da escola em relação às implicações do trabalho de IOE e IOC, há uma concordância entre os docentes e os protagonistas da ação (estudantes da LEdoC) que essa experiência ainda não conseguiu promover mudanças na gestão da escola. Maria Bonita (docente da LEdoC) considera que de fora não é possível fazer mudanças, porque os estudantes da LEdoC não são os atores da escola. Ela afirma isso esclarecendo que os estudantes têm realizado uma prática na escola, mas sem caráter de continuidade, isso acaba impossibilitando que as mudanças na gestão efetivamente aconteçam. E que, para mudar, é preciso estar disposto, desejar mudar. E que, da mesma forma, acontece na comunidade.

Constatei que os docentes e a direção da escola apresentavam no início da inserção um comportamento de desconfiança em relação aos estudantes da LEdoC. No atual momento, segundo Girassol (estudante da LEdoC), “ninguém desconfia de ninguém não, eu acho”. Essa desconfiança se traduz no medo de perder espaço dentro da instituição escolar, como foi demarcado pela coordenadora pedagógica da escola em sua entrevista.

Um outro elemento importante evidenciado através dos dados da pesquisa diz respeito à perda do protagonismo dos estudantes da LEdoC dentro do Assentamento Itaúna, em relação ao primeiro ano de inserção. Atribui-se a perda da força coletiva a problemas de natureza diversa: de ordem pessoal; foco da inserção; divisão do grupo de estudantes conforme as áreas de conhecimento do curso a partir do momento de implementação do estágio. Essa constatação sinaliza a necessidade de uma reflexão ampliada e crítica dos caminhos construídos, e dos propósitos que se tem para/com a

experiência da Inserção Orientada, dentro de um curso de formação de educadores e educadoras do campo que se coloca na perspectiva da contra-hegemonia.

Para superar o “estado de dormência” delineado a partir do segundo ano de Inserção Orientada dos estudantes da LEdoC no Itaúna, dentre tantos desafios que foram apontados neste trabalho, considero necessário que o grupo de estudantes estabeleça uma reflexão sobre o processo histórico da luta dos seus familiares pela posse da terra, para (re)descobrirem as suas convicções de luta dentro do Assentamento. A convicção é uma das condições importante do trabalho coletivo. Um outro desafio é perceber as relações de convivência entre o grupo de estudantes e superar os limites que a convivência em grupo impõe.

Com relação à mediação da Universidade referente à Inserção Orientada na Escola e na Comunidade, enquanto tempo e espaço de formação e intervenção social que compõe o TC, compreendi que a UnB tem usado da sua força institucional para romper algumas barreiras enfrentadas no processo de desenvolvimento das atividades de inserção, sejam elas realizadas na escola ou na comunidade. “Eu acho que a gente soube usar com prudência o papel que a Universidade tem a cumprir para fazer avançar alguns processos”, ressalta Patativa do Assaré (docente da LEdoC) em sua entrevista.

Nessa perspectiva, entendi que o protagonismo da inserção é dos estudantes da LEdoC, a Universidade atua na responsabilidade de mediar, orientar, acompanhar, criar e avaliar o trabalho de inserção nas diversas dimensões, na perspectiva de redimensioná-lo quando necessário.

Acerca da produção de contra-hegemonia a partir da IOE e IOC ao longo deste estudo, procurei ir apresentando de forma tênue os indícios captados nos dados da pesquisa. Compreendi, no caminhar da pesquisa, que por ser uma experiência em andamento e relativamente nova, era mais coerente falar em indícios de contra-hegemonia, sobretudo porque as estratégias e táticas utilizadas na proposta de inserção na escola e na comunidade se encontram em fase de experimentação, ainda não dispõem de tempo hábil para se falar em contra-hegemonia, coerente com o conceito que adotei neste trabalho.

Em relação aos indícios de contra-hegemonia identificados na IOE e na IOC protagonizadas pelos estudantes da segunda Turma da LEdoC sujeitos desta investigação, as opiniões entre os docentes e os estudantes do referido curso são convergentes quando apontam as atividades que se contrapõem ao instituído, ao hegemônico, sejam as práticas pedagógicas e políticas adotadas pela escola de inserção ou aquelas desenvolvidas na comunidade: os enfrentamentos com a liderança da

Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento Itaúna; o processo de construção da Casa Digital; as atividades de teatro que se desenvolveram na escola; a aula de campo; o projeto da capoeira e do Viveiro, dentre outras ações.

Os dados da pesquisa revelam que os educandos(as) da LEdoC, sujeitos dessa investigação, têm-se mobilizado em suas ações de inserção enquanto intelectuais orgânicos na perspectiva gramsciana. Contata-se isso na medida em que esses sujeitos em formação começam a se inserir na luta da comunidade, se colocam na condição de pensar essa realidade a partir das contradições que a movimenta, comprometendo-se com a transformação da realidade social.

É importante ressaltar que, no aspecto da compreensão de comunidade, há uma visão romantizada de comunidade por parte de alguns educandos(as) da LEdoC, vista numa perspectiva homogênea, sem divisões de grupos. Mas, há divergência de entendimento entre os educandos(as), que consideram a comunidade como espaço permeado de problemas, de conflitos e contradições, além de ser um lugar de produção de conhecimentos.

Isso posto, espero que as indagações levantadas por esta investigação possam ser úteis também para as alternativas formadoras de educadores e educadoras do campo que pretendam caminhar na direção da contra-hegemonia e dar movimento aos princípios da Educação do Campo que se colocam em contraposição ao projeto de desenvolvimento de campo que se pauta na lógica do capital, evidenciado no primeiro capítulo desta dissertação.

Enfim, essa conversa não se encerra aqui e, como afirmei no início, nem se conclui. “*O trem de chegada é o mesmo trem da partida*”<sup>45</sup>. Assim, prefiro indicar algumas limitações desta investigação e possíveis continuidades de estudo. Os dados interpretados foram aqueles que, após extração das unidades significativas, foram os mais recorrentes nos depoimentos dos sujeitos participantes desta investigação e compreendidos à luz das teorias que serviram de subsídio para a compreensão do objeto estudado. Entretanto, tenho consciência de que a interpretação dada aos dados não é a única possível.

Considero que, a partir das respostas dadas ao objeto estudado, é necessário haver novos estudos sobre se a IOE e a IOC estão contribuindo para romper determinadas relações de poder dentro da comunidade e da escola. Quais são as estratégias, na visão das pessoas da comunidade e da escola, que podem ajudar na organização coletiva dentro do Assentamento? Qual é a visão que os professores e

---

<sup>45</sup> Música “Encontros e Despedidas” de Milton Nascimento e F. Brant.



professoras da escola de inserção têm dos sujeitos do campo? Como a Escola do Campo pode ajudar a construir um campo contra-hegemônico?

Então, fico por aqui, ciente de que não tenho respostas para algumas questões que, de certa forma, têm relação direta com o trabalho de IOE e da IOC, as quais merecem aprofundamento de estudo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas Públicas de Desenvolvimento para Campo Brasileiro. I Encontro Internacional de Educação do Campo.** Brasília/DF, de 04 a 06/08/2010. Disponível em: <<http://www.encontroobservatorio.unb.br>>. Acessado em: 10 de agosto de 2010.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante.** Trad. de José Fonseca. Consult., superv. e rev. de Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTÔNIO, Celso Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v.27, n.72, p.177-195. mai/ago. 2007.

ARROYO, Miguel González. Educação do campo: movimentos sociais e formação docente. In: DALBEN, A. et. al. (Orgs.) **XV ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Autêntica, 2010, p.478-488.

\_\_\_\_\_.; CARLDART, Roseli Caldart; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. Política e formação de educadores (as) do campo. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v.27, n.72, p.157-176. maio/ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **Formação de educadores e educadoras do campo.** [S.l.], 2005a, p.1-19, (mimeo).

\_\_\_\_\_. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação básica do campo.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005b, p.65-86.

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOCAYUVA, Pedro Cláudio Cunca; VEIGA, Sandra Mayrink. **Novo vocabulário político.** V.1. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992, p.19-55.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 2003.

BUTTIGIEG, Joseph A. Educação e hegemonia. In: COUTINHO, Carlos N.; TEIXEIRA André P. (Orgs). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p.39-49.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Inep/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.352**, de 04 de novembro de 2010.

CALDART, Roseli, Salete. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Orgs.). **Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", v. 5., p.13-52, 2004a,

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel. G; CALDART, Roseli. S; MOLINA, Mônica. C. **Por uma educação do campo** (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b, p.147-158.

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E.F; OSFS, P.R. CALDART, R.S. (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002, v.4, p.25-36.

\_\_\_\_\_. **Notas para discussão sobre currículo por áreas**. Veranópolis, RJ: 2009. (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. II Encontro Nacional de Pesquisa sobre Educação do Campo. Brasília, DF: agosto, 2008 (mimeo).

\_\_\_\_\_. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual é o lugar da docência por área?. In: CALDART, Salete Roseli; et. al.(orgs.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p.127-154.

CAMPIONE, Daniel. Hegemonia e contra-hegemonia na América Latina. In: COUTINHO, Carlos N.; TEIXEIRA André P. (Orgs). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p.51-66.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 3. e. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000 (Coleção prospectiva; 5).

CORRÊA, Cirlei Marieta De Sena; MORETTI, Mércles T; RIBEIRO, Marlene. A prática educativa na Casa Familiar do Mar Luiz Carlos Perin. In: **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educativas**. Brasília-ANPED/SECAD, V.1, p.171-191, 2007.

CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra**. 2007a, 293f. (Tese de doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

\_\_\_\_\_. **O processo de trabalho sob o modo de produção capitalista na instituição escolar – a que será que se destina?** [2007b?] Disponível em: <[http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/textos/436.htm](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/436.htm)>. Acessado em: 9 dez. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 – Especial, p.1015-1035. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 2007.

CURY, Carlos Jamil, 1945. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DIAS, Regina Arruda. Pedagogia da Alternância: participação da sociedade civil na construção de uma educação sustentável e cidadã. In: Q.J.B.P; S.V.C.; P.Z.(orgs.) **Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo**. Goiânia: Universa, 2006.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Trad. de Vera Ribeira. Rev. Técnica de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural – a formação com base na pedagogia da alternância**. Florianópolis: Insular, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Orgs.). **Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. V.5, p.53-89, 2004.

\_\_\_\_\_. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.133-145.

\_\_\_\_\_. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa – questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (Org.) **Educação do campo: campo - políticas públicas- educação**. Brasília: Incra/ MDA, 2008a, p.39-64.

\_\_\_\_\_. Teoria e política agrária: subsídios para pensar a educação do campo. In: FOERSTE, E; SCHUTZ-FOERSTE, F. G.M; DUARTE, L.M.S.(Orgs.). Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. **1º Encontro do PRONERA na Região Sudoeste**. Vitória: Programa de Pós Graduação em Educação - Ufes, 2008b, 221p. (Por uma educação do campo; n. 6), p.155-177.

\_\_\_\_\_. CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.133-145.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: minidicionário da língua portuguesa**. 5. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FONTANA, Benedetto. Hegemonia e nova ordem mundial. In: COUTINHO, Carlos N.; TEIXEIRA André P. (Orgs). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p.113 -125.

FOERSTE, Erineu. Discussões acerca do projeto político da Educação do Campo. In: FOERSTE, Erineu; SCHUTZ, Gerda Margit; DUARTE, Laura Maria SCHNEIDER (Orgs.). Projeto político-pedagógico da Educação do Campo – **1º encontro do PRONERA na Região Sudeste**. (Coleção Por uma Educação do Campo v.6), 2008.

FRANCO, Luiz Antonio de Carvalho. **A escola do trabalho o trabalho da escola**. 3. ed. V.22. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. de Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Trad. de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey M. (Org.) **A Escola Comuna**. Trad. de Luiz Carlos Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p.9-103.

\_\_\_\_\_. A busca de parâmetro teórico-metodológicos. In: **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: 2. ed. Loyola, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Concepções dialéticas da história**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Cadernos do Cárcere, V.2. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

**Grupo de Trabalho Educação do Campo**: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte/MG, de 20 a 23 /04/2010. Disponível em: <<http://www.endipe.com.br>>. Acessado em: 19 de abril de 2010.

HAGUETTE, Tereza M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HOUTART, François. Os Movimentos Sociais e a construção de um novo sujeito histórico. In: BORON, Atílio A; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Orgs.). **A teoria Marxista hoje**. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p.421-430.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Agropecuário 2006, Rio de Janeiro, 2006.

JESUS, Antonio Tavares. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez, Editora da Universidade de Campinas, 1989.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna.(Orgs.) **Por uma educação do campo**. V.1. 3. ed. 1999.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAVILLE, Christian; Dionne, Jean. **A construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LESTER, Jeremy. Alinhando a inteligência com a vontade. In: COUTINHO, Carlos N.; TEIXEIRA André P. (Orgs). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p.157 -171.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. V.15. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. IN: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (coleção Caminhos da Educação do Campo 1).

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade?. Campinas, SP: Autores Associados; Americana, SP: UNISAL – (Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008. (coleção Educação Contemporânea).

MARTINS, Fernando José. **Ocupação da escola**: uma categoria em construção. p.273. (Tese de doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: [2009].

MÉSZÁROS, Ivan. **A educação para além do capital**. Trad. de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade (Org.). 25. ed. rev. e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MOLINA, Mônica Castagna; MOURÃO, Laís Sá. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. In: DALBEN, A. et. al. (Orgs.) **XV ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Autêntica, 2010, p.369-388.

\_\_\_\_\_. A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida. (Org.) **Por uma educação do campo**; Campo – Políticas Públicas. Brasília: Incra/MDA, 2008, p.19-32.

\_\_\_\_\_.; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma educação do Campo”, v.5, 2004.

MOURÃO, Laís Sá. Ciência e sociedade: a educação em tempos de fronteiras paradigmáticas. **Revista Linhas Críticas**. Brasília: v. 12, n.23, p.217-228, jul/dez, 2006.

MUNARIM, Antônio; [et. al.] Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. In: AUED, Bernardete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina.



(Orgs.) **Educação do campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis, Insular, p.53-65, 2009.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital**: hegemonias em disputas 2009, 301f (tese de doutorado) - Universidade de Brasília.

NISBET, Robert A. Comunidade. In: FORACCHI, Marialice M; MARTINS, José de S. **Sociologia e sociedade**: leituras de introdução à sociologia. [Reimpr.] – Rio de Janeiro: LTC, 2008, p. 215-221.

RODRIGUES, Romir. Reflexões sobre a organização curricular por área de conhecimento. In: CALDART, Salette Roseli; et. al.(orgs.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p.101-126.

PALUDO, Conceição. Educação, escola e desenvolvimento. In: FIOREZE, C; MARCON, T.O. **O popular e a educação do campo**. Ijuí, RS: Editora Ijuí, 2009, p.66-83.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Trad. de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: v.34, n.1, jan/abr. 2008, (p.27-45).

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Desigualdade social e dualidade escolar**: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria e reinventar a emancipação social**. Trad. de Mouzar Bedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 3. ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001.

SILVA, Ronalda Barreto. **Educação comunitária: além do Estado e do mercado?: a experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC (1985-1998).** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Lourdes Helena. Desafios e perspectivas das experiências brasileiras de formação em alternância na construção da parceria escola- família. In: OLIVEIRA, A. F; NASCIMENTO, G. (Orgs.) **Educação na alternância: cidadania, e inclusão social no meio rural brasileiro.** Goiânia: Editora da UCG, 2007.

SOUZA, Maria Antonia. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.105, p. 1089-1111, set/dez, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 21 de dezembro 2010.

SOUZA JUNIOR, José Geraldo de. **Sociologia jurídica: condições sociais e possibilidades teóricas.** Porto Alegre: 2002.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; Prandini, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na Educação: a prática reflexiva.** 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - Faculdade UnB Planaltina. Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo, Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. Faculdade UnB Planaltina. Projeto Metodológico da 2ª etapa da 2ª turma da Licenciatura em Educação do Campo, Brasília: 2009.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **O método dialético na didática.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública.** 2. ed. V.8. São Paulo: Vozes, 1996 (Coleção Questões de Nossa Época).

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo In: **Cadernos do Cedes.** v.27, n.72, p.121-135. São Paulo: Cortez, 2007.

VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. **Educação do Campo, questões estruturais brasileiras e formação de professores: perspectivas da práxis no sistema da Pedagogia da Alternância.** Brasília, DF: [2010], não paginado (mimeo).

## APÊNDICES

**APÊNDICE A - Roteiro de questões para entrevista/grupo focal  
para docentes da UnB/coordenação da LEdoC**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação  
Mestrado em Educação**

<b>Indicadores</b>	<b>Questões – equipe de coordenação e docentes da LEdoC</b>
Concepção de IOE e IOC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é a Inserção Orientada na Escola do Campo e na Comunidade?</li> <li>• Como ela vem sendo construída na LEdoC? Quais dificuldades encontradas?</li> </ul>
Alternância	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A LEdoC tem uma organização em regime de Alternância. Como a Alternância vem acontecendo nesse curso?</li> <li>• Qual é o papel da Alternância construída na LEdoC no processo de formação dos educandos(as)?</li> </ul>
Hegemonia/contra-hegemonia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As ações desenvolvidas na Escola do Campo e na comunidade apresentam indícios de contra-hegemonia? Quais ações?</li> <li>• Quais estratégias a LEdoC tem construído para promover a formação dos educandos(as)?</li> <li>• Qual a concepção de formação de educadores do campo que embasa o trabalho formativo da LEdoC?</li> </ul>
Gestão da escola/comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que estratégias têm sido utilizadas pela LEdoC que contribuem para mudanças no processo de gestão da escola e comunidade de inserção?</li> </ul>
Papel da Universidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como vocês vêem a atuação da UnB junto à IOE e a IOC?</li> </ul>
<b>Questão Final</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais questões poderiam ser acrescentadas no trabalho da IOE e da IOC?</li> </ul>

## APÊNDICE B - Questões para o grupo focal e entrevista – Educandos(as) da LEdoC

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação**  
**Mestrado em Educação**

Indicadores	Educandos(as) da LEdoC <sup>46</sup>
Concepção de IOE e IOC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é a Inserção Orientada na Escola do Campo e na Comunidade?</li> <li>• Como ela vem sendo construída? Quais as dificuldades encontradas?</li> </ul>
Alternância	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como vocês percebem a Alternância no processo de desenvolvimento da IOE e da IOC?</li> <li>• Qual é o papel da Alternância na organização dos tempos educativos da LEdoC?</li> </ul>
Hegemonia/contra-hegemonia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que vocês entendem por hegemonia e contra-hegemonia?</li> <li>• Que/quais ações desenvolvidas na escola e na comunidade de inserção que consideram contra-hegemônicas?</li> <li>• Em que medida as ações de inserção têm conseguido mudanças na organização do trabalho pedagógico e político da escola e na comunidade?</li> </ul>
Gestão da escola/ comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que elementos estão presentes na formação de vocês que contribuirão para o protagonismo de ações contra-hegemônicas na escola e na comunidade de inserção?</li> </ul>
O conceito de comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como era a relação de vocês com a escola e a comunidade antes do trabalho de IOE e IOC?</li> <li>• Em que medida as estratégias de IOE e IOC provocam mudanças na organização do trabalho pedagógico na escola de inserção? E na organização coletiva da comunidade Itaúna?</li> </ul>
O conceito de comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho de inserção é desenvolvido na Escola do Campo e na Comunidade. O que é a Comunidade para vocês?</li> <li>• Quando vocês planejam a IOC, em quem estão pensando?</li> </ul>

<sup>46</sup> Este mesmo roteiro foi aplicado como entrevistas individuais, com os estudantes da LEdoC que não participaram do grupo focal.

<b>Indicadores</b>	<b>Educandos(as) da LEdoC47</b>
O papel da Universidade	<ul style="list-style-type: none"><li>• Como vocês vêem a presença da UnB nas ações de inserção desenvolvidas por vocês na escola e na comunidade?</li><li>• Como a LEdoC tem tratado as questões emergentes da realidade local no processo formativo de vocês?</li></ul>
<b>Questão final</b>	Quais questões poderiam ser acrescentadas no trabalho da IOE e da IOC?

---

<sup>47</sup> Este mesmo roteiro foi aplicado como entrevistas individuais, com os estudantes da LEdoC que não participaram do grupo focal.

## APÊNDICE C - Roteiro de questões para o grupo focal - Direção, coordenação<sup>48</sup>, docentes e educandos(as) da escola de inserção

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação**  
**Mestrado em Educação**

<b>Indicadores</b>	<b>Direção, coordenação e docentes da escola de inserção</b>
Gestão da escola/ comunidade	• Como era a organização do trabalho pedagógico da escola antes da inserção dos educandos(as) da LEdoC?
	• Vocês têm participado das atividades desenvolvidas na escola e na comunidade pelos educandos(as) da LEdoC? Por quê?
	• Vocês percebem mudanças na gestão da escola e na comunidade a partir do trabalho desenvolvido pelos educandos(as) da LEdoC? Quais?
	• Das atividades desenvolvidas na escola pelos educandos(as) da LEdoC, qual considera que mais contribuiu para a mudança na gestão da escola? Por quê?

<b>Indicadores</b>	<b>Educandos(as) da escola de inserção</b>
Contra-hegemonia	• Vocês têm participado das atividades de Teatro, do grupo de capoeira, das aulas de Educação Ambiental realizadas por Roneci, Vitor, Moises, Gleiciane <i>etc.</i> , que são estudantes da UnB? O que Vocês acharam dessas atividades?
	• Como era a participação de vocês nas atividades da escola (nas aulas, no recreio...) antes das atividades do teatro, do reforço escolar, do grupo de capoeira, das aulas sobre o meio ambiente realizadas por Vitor, Moises, Gleiciane, Roneci <i>etc.</i> ?
	• Como é a participação de vocês nas atividades realizadas pela escola depois que começaram a participar do Teatro, do reforço escolar, das aulas sobre o meio ambiente, do grupo de capoeira?

<sup>48</sup> Com a coordenadora pedagógica foi realizada entrevista com as mesmas questões do grupo focal.

## **APÊNDICE D – Roteiro de questões para entrevista - pessoas da comunidade**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação**  
**Mestrado em Educação**

- 1) 1 Como você ficou sabendo do curso de Licenciatura da Educação do Campo da UnB?
- 2) 2 De qual/quais atividade(s) desenvolvida(s) pelos estudantes da Licenciatura da Educação do Campo da UnB você participou?
- 3) 3 O que você acha das atividades desenvolvidas pelos estudantes do curso de Licenciatura da Educação do Campo da UnB? Por quê?
- 4) 4 Você acha que depois que começou a participar das atividades realizadas pelos estudantes da Licenciatura da Educação do Campo/UnB mudou alguma coisa na sua relação com a Escola? E com a comunidade? De que forma?
- 5) 5 As atividades desenvolvidas no Assentamento Itaúna (na escola e na comunidade) pelos estudantes da Licenciatura da Educação do Campo podem ajudar na organização do trabalho da escola e da comunidade? De que forma?
- 6) 6 Que tipo de atividade/trabalho os estudantes da Licenciatura da Educação do Campo da UnB poderiam estar desenvolvendo aqui no Assentamento?