



Universidade de Brasília-UNB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Educação Ambiental e Educação do Campo - EAEC

Trabalho Coletivo, Interdisciplinaridade e auto organização dos educandos: contribuições da LEDOC para práticas educativas contra hegemônicas na experiência do ProJovem Campo Saberes da Terra do Distrito Federal

Elizana Monteiro dos Santos

Brasília – DF, fevereiro de 2017.

Universidade de Brasília-UNB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Mestrado em Educação

Elizana Monteiro dos Santos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Mônica Castagna Molina

Brasília – DF, fevereiro de 2017.

**Universidade de Brasília-UNB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Elizana Monteiro dos Santos

Trabalho Coletivo, Interdisciplinaridade e auto organização dos educandos: contribuições da LEDOC para práticas educativas contra hegemônicas na experiência do ProJovem Campo Saberes da Terra do Distrito Federal

Banca examinadora

Orientadora Prof.^a. Dr.^a. Mônica Castagna Molina

Prof.^a. Dr.^a. Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro

Prof.^a. Dr.^a. Regina Coelly Fernandes Saraiva

Prof. Dr. João Batista de Queiroz

Às minhas filhas: Luna, Luara e Gabriela (*In Memoriam*)
À minha mãe Norita e ao meu pai Elvideo,
Às minhas irmãs Ester e Evelaine,
Aos meus irmãos: Luciano, Eliel, Júnior e Edilson (*In Memoriam*)

Agradeço a todos que se somam comigo nesta incansável e ininterrupta caminhada:

À minha família, Luciana, Leidiane, Viviane, Marcelo, Robson, Zico, aos meus sobrinhos e sobrinhas, às minhas tias Maria, Ester e Rosania, aos meus tios, primos e primas.

Ao Simão Araújo, pela paciência, pelos incentivos e apoio nos momentos difíceis.

À humanidade presente na pessoa de Mônica Castagna Molina, minha orientadora, por acreditar na transformação das pessoas pela educação.

Aos meus colegas da Turma da Mônica: Cássia, Simone; JeniJunior, Micheli, Marcelinho, Sérgio, Jaci, Juci, Maura, Silvanete e Luzeni.

Ao meu amigo Pedro Xavier, pelo companheirismo.

À Márcia Bittencourt, por quem tenho nutrido um carinho imenso por toda a atenção e dedicação que me deu.

À Ana Cristina, Eliete e Osanette, pelo incentivo na caminhada.

Aos Educadores e Educadoras da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.

Aos Educandos e às Educandas do ProJovem Campo, pelas aprendizagens.

Aos Educadores e às Educadoras do ProJovem Campo Ceíça, Drica, Jorge.

Pedro, Stephanie, Anabela, Janderson, Adenilsa, Genivaldo e Raissa;

À toda a equipe do CEF Pípiripau II.

À Deborah, Maura, Lívia, Anna Izabel e Ana Carolina, da SEDF.

Às Panteras Negras, pelo acolhimento.

Ao MST, por me ensinar a ser um sujeito coletivo.

A todos que se somam na luta pela Terra, pela Reforma Agrária, pela Educação do Campo e pela Transformação Social.

Terra Sertaneja

Somos milhões de companheiros e companheiras, buscando a libertação da Terra, de homens e mulheres, em um país onde a terra vale ouro e os seres humanos, alguns gramas de chumbo, moldados em balas que fazem sangrar o destino do nosso povo sofredor!

Na arte de resistir às tentativas da destruição dos nossos sonhos, trincheiras da criatividade, se revela a rebeldia dos poetas e dos cantadores, filhos da terra e da esperança no palco imaginário para onde marcham as colunas dos grandes guerreiros e lutadores sem-terra.

A terra no seu suspiro nos abençoa e agradece através das nuvens de poeira provocadas pelos rígidos pés descalços que seguem destemidos, construindo esta grande irmandade de companheiros em busca da dignidade perdida.

Seguimos cantando.

Na poesia do cantador se misturam o desejo da terra de homens e mulheres na grande sinfonia da esperança que aponta o horizonte e o longe fica perto quando se caminha adiante.

As cordas movem paixões. O sentimento, as pulsações e o sonho de vencer, os corações. Cantar, pois, é mais que um prazer quando as vozes brotam de forças em movimento que ao som suave de belas melodias elevam foices e facões rompendo cercas, retirando mourões para ver nascer o novo dia.

Assim a terra se converte em causa, a liberdade se converte em sonho, o grito forte se converte em guerra e o povo todo segue um só caminho na trilha estreita plantando futuro.

Que a noite escura da dor e da morte passe ligeira, que o som dos nossos hinos anime nossas consciências e que a luta redima nossa pobreza, que o amanhecer nos encontre sorridentes festejando a nossa liberdade.

Ademar Bogo

RESUMO

O presente trabalho teve o objetivo de analisar as contribuições do processo formativo vivenciado na Licenciatura em Educação do Campo, para promover as Práticas Educativas Pedagógicas Contra-Hegemônicas no ProJovem Campo - Saberes Da Terra do Distrito Federal, trazendo para a análise o Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo. Em que medida esta formação contribui para as práticas dos seus egressos foi uma das questões da pesquisa. Trazer elementos para tentar entender o território de Planaltina, onde foi implementado o Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra. O ProJovem Campo tem educandos de todo o território de Planaltina-DF. O contexto da pesquisa foi a Escola no Campo, o Centro de Ensino Fundamental Pipiripau II, onde ocorre o programa. O currículo do ProJovem Campo é Integrado e articulado aos saberes científicos e aos saberes populares, propondo um diálogo e um movimento, onde se objetiva a síntese e a produção de novos saberes. Uma característica conceituada como práxis. Utilizando como instrumento principal a roda de conversa, para a coleta de dados, a pesquisa qualitativa apresentou dados que foram utilizados na análise de conteúdo. A partir desta análise chegamos às categorias do trabalho; Trabalho Coletivo, Interdisciplinaridade, Pesquisa como Princípio Educativo e Auto-Organização dos Educandos, práticas educativas Contra-Hegemônicas, materializadas a partir da formação de Educadores e Educadoras na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Nesta perspectiva, fizemos uso de referenciais para essa análise, bem como para a fundamentação teórica: Caldart (2010, 2011, 2012, 2015); Molina (2012, 2014, 2015); Freitas (1999, 2007, 2010, 2011); Ferreira (2015). O trabalho trouxe a reflexão sobre a formação de Educadores do Campo. Com ênfase na compreensão dos elementos que caracterizam o Trabalho Coletivo dos educadores nesse processo que nos permitiu reunir elementos que subsidiem as práticas contra-hegemônicas na Educação do Campo dentro de uma experiência concreta de prática pedagógica, ocorrida dentro de um processo dialógico e permanente. Isso só foi possível dentro da proposta da Educação do Campo em construção pelos seus sujeitos: os Camponeses organizados nos Movimentos Sociais do Campo. A escola dos trabalhadores e trabalhadoras do campo é a escola para o trabalho, com a vida e para a vida. Ação que, necessariamente, tem que ser fruto de um processo coletivo.

Palavras Chave: Educação do Campo; Formação de Educadores do Campo; ProJovem Campo - Saberes da Terra; Práticas Pedagógicas Contra-Hegemônicas.

ABSTRAC

The present work has the objective of analyzing the contributions of the formative process experienced in the Degree in Field Education to promote Pedagogical Educational Practices Against Hegemonic in ProJovem Campo Saberes Da Terra of the Federal District. Bringing for the analysis the Political and Pedagogical Project of the Degree in Field Education. What to take into account in the training of Educadores do Campo, training by area of knowledge, Alternation, interdisciplinarity, Work as Educational Principle, Research. To what extent this training contributes to the practices of their graduates was one of the research questions. Bring elements to try to understand the territory of Planaltina where the Program ProJovem Campo Saberes da Terra was implemented. ProJovem Campo has educators from all over the territory of Planaltina DF. The context of the research was the School in the Field, the Pípiripau Elementary School where the program takes place. The ProJovem Field curriculum is integrated and articulated to the scientific knowledge and popular knowledge, proposing a dialogue and a movement, where the synthesis and the production of new knowledge are objectified. A trait characterized as praxis. Using as a main tool the conversation wheel for the data collection the qualitative research presented data that were used in the analysis of content. From this analysis we arrive at the categories of the work; Collective Work, Interdisciplinarity, Research as Educational Principle and Self Organization of Educandos, educational practices Against Hegemonics materialized from the training of Educators and Educators in the Degree in Field Education of the University of Brasília. In this perspective, we have used references for this analysis as well as for the theoretical basis: Caldart (2010, 2011, 2012, 2015); Molina (2012, 2014, 2015); Freitas (1999, 2007, 2010, 2011) Ferreira (2015). The work brought the reflection about the formation of Educadores do Campo. With an emphasis on the understanding of the elements that characterize the Collective Work of the educators in this process that allowed us to gather elements that subsidize the anti-hegemonic practices in Field Education within a concrete experience of pedagogical practice occurred within a dialogical and permanent process. This was only possible within the proposal of Field Education under construction by its subjects the Peasants organized in the Social Movements of the Field. The school of the workers of the countryside is the school for work, for life and for life. An action that necessarily has to be the result of a collective process.

Keywords: Field Education; Training of Field Educators; ProJovem Campo Saberes da Terra; Pedagogical Practices Against Hegemonics

Siglas e Abreviaturas

ABA - Associação Brasileira do Agronegócio
CEF – Centro de Ensino Fundamental
CODEPLAN - Companhia de Planejamento do DF
CONTAG- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPP- Coordenação Político e Pedagógica
CPT- Comissão Pastoral da Terra
DER- Departamento de Estradas e Rodagens
DF – Distrito Federal
EAPE- Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EdoC – Educação do Campo
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA- Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FUP – Faculdade UnB Planaltina
GDF – Governo do Distrito Federal
GO – Grupos de Organicidade
IFB – Instituto Federal de Brasília
INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IOC – Inserção Orientada na Comunidade
IOE – Inserção Orientada na Escola
ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LEdoC – Licenciatura em Educação do Campo
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAI- Núcleo de Atividades Integradoras
NEB- Núcleo de Estudos Básicos
NEE- Núcleo de Estudos Específicos
NR- Núcleo Rural
OCB – Organização das Cooperativas Brasileiras
OGM – Organismos Geneticamente Modificados
PCI – ProJovem Campo Itinerante
PJC – ProJovem Campo - Saberes da Terra
PPP- Projeto Político- Pedagógico
PROMET- Proposta Metodológica
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RA- Região Administrativa
SECADI – Secretaria de Educação Continuada e Diversidade
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SRB - Sociedade Rural Brasileira
ST- Setores de Trabalho
TC – Tempo Comunidade
TE – Tempo Escola
UDR - União Democrática Ruralista

Figuras e Tabelas

Tabela das Escolas do Campo de Planaltina de Educação Básica	29
Mapa das Escolas do Campo de Planaltina – DF	30
Mapa do Distrito Federal	32
Mapa de Planaltina DF	33
Mapa de Localização do CEF Pípiripau II	38

SUMÁRIO

Introdução	12
Caminhos percorridos por uma educadora do campo	14
1. Percurso Metodológico	18
1.1. Descrição dos capítulos	18
1.2. Caminhos metodológicos	19
1.3. Questões e objetivos da pesquisa	21
1.3.1. Objetivos Específicos	21
1.3.2. Questões da pesquisa	22
1.4. A roda de conversa mediada	22
1.5. Sujeitos da Pesquisa	24
1.6. A Pesquisadora como Sujeito da Pesquisa	25
2. O ProJovem Campo - Saberes da Terra do DF: vamos compreender um pouco.	27
2.1. Planaltina, a mãe da Capital Federal	27
2.2. Breve histórico do MST DF e Entorno	33
2.3. A Escola <i>no</i> Campo do Núcleo Rural Pipiripau II: Centro de Ensino Fundamental – CEF Pipiripau II e o ProJovem Campo - Saberes da Terra.	38
2.4. O Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra do DF e entorno, vamos entender mais	42
3. Educação do Campo	45
3.1. A questão agrária brasileira: retrato de dois modelos de campo em disputa.	47
3.2. O Campo da Educação do Campo e da Escola do Campo	59
3.3. O campo de disputa por Políticas Públicas para a Educação do Campo	65
3.4. Formação de Educadores para as Práticas Contra-Hegemônicas: o que se torna essencial nessa aprendizagem	69
3.4.1. Projeto Político-Pedagógico da LEdoC	75
3.4.2. Considerações sobre a formação na LEdoC	81
3.4.3. Soma se à Formação Contra-Hegemônica a Interdisciplinaridade	93
3.4.4. Os Ensinamentos da Escola Comuna para a Prática Pedagógica dos Educadores e Educadoras do Campo.	97
3.4.5. Paulo Freire soma-se à caminhada	102
4. A materialização do Trabalho Coletivo e a Interdisciplinaridade na proposição de Práticas Pedagógicas Contra-Hegemônicas: a experiência do ProJovem Campo Saberes da Terra.	106
4.1. A pesquisa como princípio educativo na formação dentro do ProJovem Campo - Saberes da Terra: caminhos para a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora	110
4.2. As transformações do Educador Militante	114
4.3. ProJovem Campo Itinerante, conhecendo outros Ambientes Educativos	120
Reflexões conclusivas	132
Referências	137
Apêndice	143
Anexo	144

Introdução

O presente trabalho é resultado da formação continuada de professores, no âmbito da educação superior do Observatório da Educação do Campo da CAPES, que teve início na graduação, concluída em 2013, e a continuidade da pesquisa realizada durante o Curso de Especialização *LatuSensu* em Educação do Campo para o Ensino Interdisciplinar de Ciências da Natureza e Matemática, concluído no primeiro semestre de 2016. O Curso de Especialização visou à formação continuada de Educadores e Educadoras do Campo para o Trabalho Interdisciplinar nas Escolas do Campo, dentro de uma perspectiva Freiriana, a partir do trabalho com as falas significativas.

As atividades previstas para o Tempo Comunidade, da referida Especialização, foram por mim desenvolvidas na turma do ProJovem Campo - Saberes da Terra, do Distrito Federal, do qual sou educadora.

Nesta dissertação, que dá sequência à pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, da Especialização *LatuSensu* em Educação do Campo para o Ensino Interdisciplinar de Ciências da Natureza e Matemática, na qual fiz um registro do processo de construção e elaboração da experiência do ProJovem, procurarei apresentar, em forma de resultados qualitativos, uma análise do trabalho coletivo realizado pelos educadores e educadoras do ProJovem Campo - Saberes da Terra do Distrito Federal, egressos da Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC da UnB. Na LEdoC a formação situa-se no âmbito da pedagogia da práxis, que objetiva promover a relação do homem e da mulher, sujeitos do campo, às suas condições reais de existência, sua capacidade de inserir-se na produção e na transformação da sociedade, articulando, permanentemente, nos processos formativos, a ação e reflexão dos sujeitos sobre o mundo, para transformá-lo. O estudar a vida e suas inúmeras possibilidades de reprodução diante de educandos que vivenciam cotidianamente essas relações.

A Licenciatura em Educação do Campo tem em seu objetivo a formação do ser humano em diferentes dimensões: a formação de um educador que possa ampliar o olhar para o envolvimento com as lutas sociais; a educação como

forma de apropriação do conhecimento pela classe trabalhadora, visando à transformação radical da escola e da sociedade; a compreensão da docência como uma dimensão da prática do educador; colocar os conhecimentos da área da docência a serviço de um projeto educativo de formação omnilateral, em uma compreensão de totalidade. Molina e Ferreira (2014) falam de uma “[...] *Educação capaz de produzir aprendizagem de teorias e práticas que auxiliem na construção de novos sujeitos, de uma nova escola e de uma nova sociedade.*” (MOLINA e FERREIRA, 2014, p.131).

Ao pensar uma formação mais ampla, colocamos as nossas perspectivas de mudança da lógica da educação. Qualquer desenvolvimento mais avançado, que aconteça em uma escola concreta, terá como ponto de partida a escola já existente, conforme afirma Caldart (2012). E, por isso, tão importante quanto ter as referências de onde queremos chegar, é ter capacidade de uma análise rigorosa da realidade específica onde atuamos. Com esta perspectiva de transformação das práticas educativas, a partir das ações formativas reais já existentes, propusemos-nos promover e conduzir a atuação dos educadores e educadoras do “ProJovem Campo - Saberes da Terra” de forma coletiva. Esta atuação foi capaz de se materializar em ações concretas dentro da escola e na vida dos educandos e educandas deste Programa.

A lógica capitalista pelo qual se assenta a educação faz com que haja um círculo vicioso de prevalência da opressão. Portanto, o objetivo desse trabalho foi uma reflexão sobre a atuação docente em uma perspectiva coletiva e interdisciplinar, na qual se busca superar a lógica capitalista de organização dos objetivos e finalidades da educação, onde, muito além de se preparar os indivíduos para o mercado, busca-se garantir o desenvolvimento de um processo educativo que seja capaz de contribuir com o desabrochar de todas as potencialidades do ser humano.

Caminhos percorridos por uma educadora do campo

A minha trajetória de vida inicia-se no campo. Nasci em 1980, em uma chácara no município de Cabeceiras de Goiás – GO, divisa com Minas Gerais. Nasci em domicílio, minha mãe estava sozinha e fez todos os procedimentos do parto em casa. Vivemos o tempo todo trabalhando em fazendas nas regiões de Goiás, Minas Gerais e Distrito Federal. Vivemos um período na cidade por falta de serviço no meio rural, logo voltamos para o campo e a última fazenda em que trabalhamos como assalariados rurais foi em Santa Maria – DF, em 1994, onde produzíamos hortaliças, verduras, frutas, frango e ovos, para vender nas feiras das cidades próximas.

No início de 1998, a minha família ouviu falar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e a eles nos juntamos à luta no acampamento Chico Mendes, no município de Arinos – MG. Iniciava ali a nossa luta por terra. Eu tinha 18 anos de idade. No princípio era o que almejávamos, depois de trabalhar a vida toda em fazendas como assalariados rurais, meeiros e bóias frias. Neste contexto fui conhecendo um lado da luta que não sabia e que era muito além da conquista da terra: era a conquista da liberdade! Enfim, teríamos uma terra que era nossa e poderíamos trabalhar desfrutar e ver o fruto do nosso trabalho.

A minha história é marcada por vários acontecimentos, mas vou ater-me em relatar a minha história como Educadora Popular, a partir da vivência no movimento social. Ficamos como excedentes do Assentamento Chico Mendes e fomos para outras áreas. Acampamos em uma fazenda em Cabeceiras de Goiás e, em 2001, presenciei o primeiro grande despejo, com muita violência policial e atrocidades cometidas contra os trabalhadores e trabalhadoras acampados.

No início de 2002, começamos a fazer trabalho de base nas periferias de Brasília e Entorno. Isso ocorreu após a ocupação da Fazenda Córrego da Ponte, em Buritis – MG, de propriedade dos filhos do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Essa ocupação resultou na prisão de 19 trabalhadores rurais sem terra. Como resultado desse trabalho de base, foi realizada a ocupação da Fazenda Pipiripau, latifúndio improdutivo, localizado no

Núcleo Rural Pípiripau, em Planaltina – DF, na qual houve um despejo no mesmo dia. Após este despejo, massificamos o acampamento às margens da BR-020 e, em maior número de famílias, resistimos e reocupamos a fazenda, no dia 25 de julho do mesmo ano, que hoje é o Assentamento Oziél Alves III.

A luta pela regularização da terra para assentar as famílias não inibia as mesmas de lutarem pela educação no Acampamento Oziel Alves III. A partir da massificação do acampamento, em dois meses, éramos mais de 300 acampados e cerca de 200 crianças em idade escolar. Decidimos, coletivamente, que nenhuma criança ficaria fora da escola. Na busca de vagas para as nossas crianças, deparamos-nos com o preconceito da escola que funcionava nas proximidades. Enfrentamos as dificuldades e matriculamos as crianças. Foi uma luta conseguir transporte, uma vez que a escola estava longe. A organização das famílias, mais uma vez, mostrou que é preciso lutar em conjunto pelo que queremos.

Em outubro de 2002, ainda na Coordenação do Acampamento Oziel Alves Pereira, em uma viagem para o Projeto de Assentamento Terra Conquistada, em Água Fria de Goiás, um acidente fatal tirou a vida de minha filha Gabriela, na época com dois anos. Aquela situação me fez deixar o Acampamento Oziel Alves Pereira III. Em 2003, um acampamento fez uma homenagem a ela, tendo-se transformado, posteriormente, no Assentamento Gabriela Monteiro, em Brazlândia - DF.

Fui atuar em outros acampamentos como formadora e educadora popular: Atuei nos Acampamentos Dandara, Arinos/MG; Silvio Rodrigues, Alto Paraíso/GO; Zumbi dos Palmares, Simolândia/GO; Índio Galdino, Unaí/MG. Além da atuação como educadora popular, também atuei por dois anos na Secretaria Estadual do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

No mês de setembro de 2005 ocupamos a Fazenda São Miguel, em Unaí - MG, o maior latifúndio da região. Esta ocupação gerou uma série de processos aos integrantes do MST, identificados como lideranças, desde então a perseguição a lideranças do MST acirraram-se. No ano de 2008 prestei o vestibular para o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Fui aprovada e iniciei o curso em novembro do mesmo ano. Neste período, em meio

aos estudos, família e militância, tive que me ausentar do assentamento até a revogação das prisões, com minhas duas filhas na época uma com 4 anos e outra com 8 meses.

Durante o curso de Licenciatura em Educação do Campo, realizei minhas tarefas acadêmicas e a minha atuação deu-se de maneira mais direta na Escola do Campo, ao me inserir na luta pela Escola Municipal Terezinha Rezende, no município de Unaí/MG, que atende os estudantes da região onde sou assentada. Essa Escola, até o ano de 2004, era multisseriada e atendia aos estudantes de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental e tinha apenas duas salas de aula e funcionava em uma estrutura precária. Neste período, organizamo-nos para lutar pela sua reforma e ampliação e contra o seu fechamento. Em 2005 inauguraram a ampliação da escola e ampliaram o atendimento da educação infantil e dos anos finais do ensino fundamental. Conseguimos, com essa luta, unir as comunidades em prol de uma discussão para melhoria da participação das comunidades na escola.

Por meio do exposto anteriormente, procurei desenhar o cenário no qual irei atuar enquanto educadora. Não basta ser professor, é preciso dimensionar nossa atuação enquanto sujeitos políticos, que observam a sociedade como um todo, em suas múltiplas relações e determinações. Minha formação na Licenciatura em Educação do Campo é forjada em meio a todas as contradições que cercam minha existência, como foi relatado. Algumas delas tão indignantes que não podem ser enfrentadas de forma individual. Precisam de firmeza e determinação coletiva.

Na LEdoC, nossa formação buscou abordar a realidade da educação como um todo, para que a inserção ultrapasse o âmbito da sala de aula e da escola. Concluí o curso em março de 2013. Fui-me dedicar à família, ao lote e ao Assentamento.

Em 2014 fiz o processo seletivo para a Especialização em Educação do Campo, para o Ensino Interdisciplinar da Área de Ciências da Natureza e Matemática, que iniciou no mesmo ano. No segundo semestre de 2014 fiz o processo seletivo para o Mestrado em Educação, no Programa de Pós

Graduação em Educação, da Universidade de Brasília-UNB, na linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo.

Ao ingressar no Mestrado, fui convidada a participar de uma pesquisa desenvolvida na Linha Educação Ambiental e Educação do Campo, coordenada pela profa. Dra. Mônica Molina, a partir de um projeto vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, intitulado Observatório da Educação. Como integrante do Observatório da Educação, integrei a Pesquisa: “Análise de práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais da Educação e das Ciências Agrárias das regiões norte; nordeste e centro-oeste.” Esta pesquisa tem, como indicado em seu sétimo objetivo específico “*o fortalecimento da Educação do Campo como referência teórica, política e metodológica para as políticas públicas, para a pesquisa, para as práticas na escola e no mundo do trabalho*” (Brasil, 2014).

No ano de 2015 aceitei mais um desafio: atuar como professora no Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra, uma política pública de Educação do Campo, no âmbito nacional e que, no Distrito Federal, vem sendo implementada no Centro de Ensino Fundamental Pípiripau II, no núcleo rural Pípiripau, na cidade de Planaltina – DF. Neste projeto, fomos aos núcleos rurais de Planaltina mobilizar jovens do campo para estudarem. Como resultado, desde agosto de 2015, dou aulas de ciências no período noturno neste projeto. O que representa, para mim, uma realização, porque não me desvinculei da Educação e nem dos Sujeitos do Campo.

Neste trabalho, como educadora, pude desenvolver parte dos aprendizados construídos na Licenciatura em Educação do Campo, da UnB, na minha área de habilitação, que foi Ciências da Natureza e Matemática, bem como pude, também, exercitar parte dos aprendizados construídos na Especialização em Educação do Campo, trazendo, junto com esses cursos, toda a formação que construí no próprio processo de luta pela terra.

1. Percurso Metodológico

1.1 Descrição dos Capítulos

O primeiro capítulo vai trazer a descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa. A pesquisa qualitativa teve como principal metodologia de coleta de dados a Roda de Conversa. No capítulo, procuro trazer a questão da escolha desta metodologia, os procedimentos para a realização da Roda de Conversa, a mediação que foi necessária para que a pesquisadora, como sujeito da pesquisa, participasse da pesquisa. Trago os objetivos e questões da pesquisa e, por fim, as reflexões acerca da participação da pesquisadora como sujeito da pesquisa. No capítulo seguinte busquei contextualizar o Território de Planaltina-DF onde está localizada a escola em que ocorrem as práticas do ProJovem Campo - Saberes da Terra; o Campus da UnB onde acontece o curso de Licenciatura em Educação do Campo, e que também é palco histórico da luta pela Terra no DF e Entorno. Apresento também um breve histórico da luta pela Terra no DF e Entorno, com a história do MST-DF. Contextualizo o PJC, os educandos e a escola CEF Pípiripau II, onde está acontecendo o Programa. Finalizo colocando observações acerca do Percurso Formativo do PJC, previsto em seus cadernos orientadores.

No terceiro capítulo trago os Fundamentos da Educação do Campo. Iniciando com a Questão Agrária, os dois modelos de Campo em Conflito e as lutas camponesas por Terra e Educação do Campo. Entramos no histórico da Educação do Campo, onde trazemos as questões da concepção da luta e os princípios norteadores. Segue com a formação de Educadores do Campo com maior dedicação nas reflexões trazendo o Projeto Político-Pedagógico da LEdoC e o que propõe a Formação de Educadores do Campo. Complemento com considerações sobre a formação na LEdoC, a Interdisciplinaridade e os referenciais de Pistrak/Freitas e Paulo Freire e a contribuição desses autores para a formação de educadores.

No capítulo quatro, o último capítulo, faço a análise de conteúdo. Trago as reflexões sobre o Trabalho Coletivo, a Interdisciplinaridade, a Pesquisa e outras

Práticas contra-hegemônicas, oriundas desse processo, que apareceram na pesquisa. Busquei apresentar os resultados da pesquisa dentro da Análise das Práticas Educativas Contra-Hegemônicas, refletindo sobre a formação enquanto Educadores do Campo e a práticapráctica educativa no Programa.

As conclusões refletem os resultados encontrados diante do desafio de seguir adiante, na disputa pela Educação do Campo, a partir da Formação de Educadores do Campo. Também coloco a reflexão sobre a Educação do Campo no Território, o que se torna necessário fazer para ampliar os debates e articular forças políticas na perspectiva de formar uma base de resistência e disputa no Campo.

1.2. Caminhos Metodológicos

Esta pesquisa, sendo parte e continuidade da pesquisa inicial, realizada no contexto da Especialização em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar na Área de Conhecimento de Ciências da Natureza e Matemática, visou focar no trabalho coletivo de educadores e educadoras do Campo egressos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília – LEdoC na implementação do Programa ProJovem Campo Saberes da Terra do Distrito Federal. No entendimento de que a Educação do Campo está sendo construída a partir de luta política e coletiva dos Movimentos Sociais e entidades comprometidas com este processo, optamos por ser uma pesquisa descritiva e qualitativa. De acordo com Gil “[...] as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. [...]” (2009). E reforçando que será uma pesquisa qualitativa, Gonsalves afirma que (2010, p.71) a pesquisa qualitativa estuda a realidade dos sujeitos, buscando compreender a interação entre sujeitos produtores de realidade e de conhecimento.

A partir dos objetivos deste tipo de pesquisa, a metodologia que utilizei baseou-se em uma visão dialética da produção de conhecimento. Esta visão entende a realidade de maneira histórica, rica em relações e determinações e

em constante transformação. Neste sentido, esta concepção nos permitiu, no decorrer da pesquisa, acessar e utilizar vários instrumentos de coleta de dados, que serão descritos mais à frente, além de nos aproximar do objeto pesquisado, como bem defende Cresswel:

Os pesquisadores qualitativos tendem a coletar dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão ou problema que está sendo estudado. Eles não levam os indivíduos para um laboratório (uma situação artificial) nem enviam instrumentos para os indivíduos preencherem. (CRESSWEL, 2010 p.207)

A academia traz a concepção de que quanto mais distanciado, afastado, melhor você enxerga o objeto de pesquisa. Barbier (2007) afirma que este é um modelo experimental tradicional, cartesiano, que vai analisar o problema de uma sequência lógica de conhecimentos teóricos preestabelecidos, fazendo o controle de variáveis, ao coletar e analisar dados quantitativamente, podendo assim verificar e comprovar hipóteses. Gonsalves (2005) afirma:

Tenho nutrido uma certa desconfiança sobre o suposto "olhar privilegiado" de posições que, de tão distanciadas, de tão iluminadas, não enxerga mais. Proponho o caminho inverso, aquele que acentua a condição de estar envolvido para buscar a compreensão. Estar envolvido não tem aqui o sentido reducionista. Estar envolvido significa assumir uma condição que é natural ao ser humano: a condição do estar - junto a condição de pertencer existencialmente a uma sociedade. (GONSALVES, 2005, p. 38).

Compreendo que foi também uma pesquisa participativa, pois são os tipos de pesquisa que propõe a efetiva participação da população pesquisada no processo de geração de conhecimento, que é considerado um processo formativo.

Foi feita também uma observação participante para visualização, levantamento de informações e uma percepção detalhada para subsidiar a compreensão das relações sociais presentes. A realidade investigada foi, portanto, construída pela interação entre sujeitos, pelas trocas que conferem significados às mutantes configurações sociais. A questão da opção pela pesquisa participante é que esta dialoga com os objetivos que se quer chegar

com a pesquisa, levando em consideração o envolvimento do pesquisador com a pesquisa e como sujeito da pesquisa.

Para ajudar a analisar melhor os resultados e me aproximar do contexto, utilizei-me também de uma pesquisa documental dos materiais do ProJovem Campo, da escola e do PPP da Licenciatura em Educação do Campo. Para Gonsalves (2005), documento é qualquer informação que pode estar sob a forma de textos, imagens, sons, sinais, dentre outras, e contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra), fixados por técnicas especiais como impressão, gravação, pintura, incrustação. Quaisquer informações orais (diálogo, exposições, aula, reportagens faladas) tornam-se documentos quando transcritas em suporte material.

Ao buscar as fontes documentais, procurei estar mais diretamente aproximada das fontes de informação presentes nos planejamentos coletivos; processo de formação continuada dos educadores; Cadernos do ProJovem Campo - Saberes da Terra; relatos dos tempos educativos.

1.3. Questões e objetivos da pesquisa

O objetivo da pesquisa foi analisar o trabalho coletivo desenvolvido pelos educadores egressos da Licenciatura em Educação do Campo, que atuam no ProJovem Campo - Saberes da Terra, procurando analisar, em que medida apresentam-se em suas práticas, os fundamentos do Projeto Político Pedagógico do curso de formação docente do qual são egressos, com ênfase na análise de elementos que caracterizem práticas educativas contra-hegemônicas. .

1.3.1. Objetivos Específicos

1. Descrever e identificar o Território Rural de Planaltina DF e suas características.
2. Conhecer o ProJovem Campo - Saberes da Terra do Distrito Federal, sua proposta e sua prática pedagógica.
3. Compreender e identificar os principais elementos do Projeto Político

Pedagógico de Formação de Educadores da Licenciatura em Educação do Campo, da UnB.

4. Identificar e analisar as contribuições dos egressos da LEdoC no Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra, para promoção de práticas educativas contra-hegemônicas na sua atuação docente.

1.3.2. Questões da Pesquisa

Como o processo formativo vivenciado na Licenciatura em Educação do Campo da UnB contribuiu para promoção de práticas educativas contra-hegemônicas, desenvolvidas por seus egressos que atuam no Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra.

1.4. A Roda de Conversa Mediada

Os procedimentos metodológicos de coleta de dados foram o de buscar a informação diretamente com os sujeitos da pesquisa. Fizemos uma roda de conversa com questões referentes ao processo de constituição e condução do Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra do Distrito Federal, a formação na LEdoC e as práticas pedagógicas dos educadores do programa, egressos da LEdoC, direcionada pelas questões: Quais as aprendizagens e saberes necessários para a formação de um Educador do Campo? Vocês consideram que a formação na LEdoC contribui para a prática docente dos seus egressos nas Escolas do Campo? Qual a concepção de Educação do Campo que vocês trazem para o ProJovem Campo? Vocês consideram que é uma educação contra-hegemônica? Justifique: A auto-organização dos educandos que vivenciaram na LEdoC contribui para a promoção de práticas educativas no PJC? O que, na prática docente dos educadores do PJC, você considera como trabalho coletivo? Qual a relação das práticas pedagógicas do PJC do DF e do que está no PPP do programa? Se existem mudanças, qual foi a contribuição dos egressos da LEdoC para propor essas mudanças? Como se deram essas mudanças?

A roda de conversa abriu espaço para que os sujeitos da pesquisa

estabelecessem um caminho de diálogo e interação, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro, na prática pedagógica de condução do ProJovem Campo - Saberes da Terra. A escolha desta metodologia de roda de conversa ocorreu-me, principalmente, por sua característica de permitir que os sujeitos da pesquisa se expressassem e por trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo. De acordo com Moura e Lima (2014).

A conversa é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo, muda caminhos, forja opiniões, razão por que a Roda de Conversa surge como uma forma de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado para a pesquisa na área de educação. (MOURA e LIMA, 2015, p.98)

Nessa perspectiva, a roda de conversa foi realizada na casa de uma das entrevistadas no dia 17 de outubro de 2016, às 10h da manhã no Assentamento Pequeno Willian. No horário marcado, todos compareceram. Contamos com o apoio de uma professora mediadora que está inserida na formação continuada de Educadores do Campo. Coube a mediadora, de posse das questões da pesquisa, garantir a participação igualitária de todos, bem como atender aos critérios de estruturação da discussão, por sua possibilidade de interação entre os participantes. Com prévia autorização de todos os participantes da pesquisa, tivemos o apoio de filmagem e gravação de áudio.

Esta parte contou com o apoio de uma doutoranda da Faculdade de Educação, pesquisadora da Licenciatura em Educação do Campo. Estavam presentes, no ambiente da roda de conversa, outros convidados que assistiram a roda sem intervir, professores da Universidade de Brasília – UnB, do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE e educandos da Licenciatura em Educação do Campo.

Foram encontradas as respostas às questões acima, bem como abriu-se uma via à ampliação das possibilidades de compreensão das falas e discursos dos participantes da pesquisa. Além disso, a roda de conversa viabilizou um espaço em que os participantes da pesquisa, incluindo a pesquisadora, puderam refletir para além das questões postas, as quais irão aparecer na análise de conteúdo e no decorrer dos capítulos como reflexões complementares.

As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nessa acepção, significa compreender com mais profundidade. (MOURA e LIMA, 2015, p.104).

E a conversa fluiu. A roda de conversa nos permitiu alcançar os objetivos propostos que conduziram a pesquisa e tornaram possível a compreensão de dados que, talvez, não viessem à tona se não fossem por esta metodologia de pesquisa, que desperta nos participantes o interesse pelo diálogo e o compartilhar de experiências vividas.

A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo. (MOURA e LIMA, 2015, p.104)

Novamente Moura e Lima (2015) nos ajudam a compreender que, além da coleta de dados de pesquisa, a roda de conversa também tem o objetivo de socializar saberes e implementar a troca de experiências e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos.

1.5. Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa foram um total de três, sendo duas professoras e um professor coordenador pedagógico do programa. Todos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Esses educadores são egressos da segunda turma da LEdoC da UnB e estiveram envolvidos e presentes em todo o processo de implementação do Programa no CEF Pípiripau II. Todos fizeram o processo seletivo para

contratação para o ProJovem e estiveram no Programa até a finalização da pesquisa.

Todos estiveram presentes na roda de conversa desde o início, o que proporcionou uma rica experiência dialogada. Os sujeitos da pesquisa foram identificados com os nomes de flores do Cerrado: Caliandra, Orquídea e Lobeira.

A Caliandra é uma flor presente em todas as fitofisionomias do Cerrado. Sempre resiste às intempéries da natureza e às queimadas provocadas pelo homem. Sempre vermelha e radiante, de longe a percebemos nas matas, serras e campos do Cerrado. Uma característica é o endemismo e a resiliência. A Caliandra, como sujeito da pesquisa, é uma Educadora do Campo da área de Ciências da Natureza e Matemática egressa da segunda turma da Licenciatura em Educação do Campo da UnB. Oriunda do Movimento Social do Campo é assentada da Reforma Agrária há 12 anos em Unaí MG. Tem experiência em Educação Popular.

A Orquídea, flor rara e bela. O símbolo das matas de Cerrado e de outros Biomas também. Sempre no alto da copa das árvores, resistente, procura estar em todos os lugares, ocupa o Bioma. A Orquídea pode ser encontrada até sobre as pedras nas cachoeiras. A Orquídea sujeito da pesquisa é uma Educadora do Campo egressa da segunda turma da Licenciatura em Educação do Campo da UnB. Oriunda do Movimento Social do Campo é Educadora do Campo, também é assentada da Reforma Agrária, na região de Planaltina DF.

A lobeira, com seus espinhos e frutos que alimentam a fauna do Cerrado, também nos presenteia com uma linda flor lilás que é utilizada com fins medicinais. A lobeira é uma planta pioneira, quer dizer: é a primeira a nascer, mesmo em terras recém desmatadas, iniciando a recomposição da paisagem degradada. A estratégia de dispersão pelo lobo-guará a transforma em símbolo de resistência no Cerrado. A Lobeira sujeito da pesquisa é um Educador do Campo egresso da segunda turma da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, da área de Linguagens. É neto e filho de assentados da Reforma Agrária. Com experiência em Educação do Campo em Escolas do Campo.

1.6. A Pesquisadora como Sujeito da Pesquisa

Ao apresentar a qualificação do projeto de pesquisa de mestrado, várias foram as indagações sobre o meu envolvimento com a pesquisa, sendo também parte dela. Procurei caminhar e entender como se dá este processo de investigar a própria prática que vem, a cada dia, se transformando. Então, desenvolvendo um percurso metodológico que me permitiria participar da pesquisa sendo pesquisadora, primeiro tento trazer um pouco da minha história de vida de formação e atuação militante, e trago também minhas memórias a história recente do MST-DF e Entorno, como educadora, e, ainda, nos relatos, sistematizo a experiência da docência e da pesquisa.

A ciência moderna tem como base a razão a qual é utilizada para conhecer a realidade e sua lógica é centrada na ideia de demonstração e prova. Um de seus fundamentos é a “distinção entre sujeito e objeto do conhecimento que permite estabelecer a ideia de objetividade, isto é de independência dos fenômenos em relação ao sujeito que conhece” (CHAUÍ, 2000, p. 292).

Chauí (2000) nos alerta sobre um movimento científico de apartar o pesquisador da pesquisa. A consequência disto é que na ciência moderna o método passou a ser visto como um conjunto de regras e normas a ser seguido. Tornou-se a forma mais usada para definir ou construir o objeto.

Tentando fugir desta lógica, buscamos construir outros caminhos metodológicos. Podemos perceber, com este fato, que o conhecimento é produzido na relação que se estabelece com os sujeitos da pesquisa e onde queremos chegar. Perguntava-me, sempre com medo do risco de parecer egocêntrica, o que pode acontecer quando o pesquisador e os pesquisados fazem parte da pesquisa? Foi assumir meus processos de desenvolvimento, de formação e de aprendizagem enquanto docente e pesquisadora. Aparecer na pesquisa é abrir espaço na pesquisa para a minha própria práxicaprática, mesmo considerando que a minha práxicaprática soma-se a dos demais educadores, em um processo dialógico, espiralado e quase omnilateral.

O ser sujeito nos dá um empoderamento e uma convicção de ocupar lugar na pesquisa, na formação, no coletivo e posterior na transformação social. Eu ocupo, como me pediram na qualificação os examinadores, o meu lugar na pesquisa, o meu lugar no trabalho de formação e atuação. Assim, penso ter

conseguido ampliar a minha consciência a respeito dos processos de conhecimento e de aprendizagem que desenvolvi e vivenciei.

O desafio que se segue é o de entrelaçar os conhecimentos próprios aos saberes construídos por outras pessoas que fizeram parte da pesquisa. Sabemos que não haverá conclusões precisas, porque trabalhamos com a dialética e estamos em pleno processo de formação. Paulo Freire alerta-nos do nosso inacabamento “*o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.*” (FREIRE, 2003, p. 50) Onde cada final significa a possibilidade de um novo começo, indicando que tudo é processual e que somos seres inacabados em constante processo histórico e dialético. Partindo desse percurso metodológico, o que tem significado, para o coletivo, são as aprendizagens construídas, que merecem ser registradas e socializadas, para que não se percam os passos e os avanços que a Educação do Campo vem construindo a partir de seus pressupostos e de suas práticas diferenciadas.

2. O Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra do DF: vamos compreender um pouco.

2.1. Planaltina, a mãe da Capital Federal

O ProJovem Campo – Saberes da Terra DF tem uma única turma e ela funciona em uma escola no campo, em Planaltina-DF. Planaltina é uma Cidade do Distrito Federal, sendo considerada a mais antiga de todas do entorno do DF. Acredita-se que Planaltina foi fundada em meados de 1790. O povoado estava na rota do ouro, sendo ponto de passagem dos bandeirantes e também estrada real para escoar o precioso minério. O nome inicial do povoado foi "Mestre D'armas", que é devido por haver na região um ferreiro que concertava armas. O povoado "Mestre D'armas" pertencia à Vila de Santa Luzia, hoje cidade de Luziânia, que foi transferida depois para o Julgado de Couros, atual cidade de Formosa, em Goiás. (GDF, 2016).

O nome Planaltina vem a ser adotado apenas no início do século passado. Em 1922, no ano do Centenário da Independência do Brasil, foi lançada a Pedra Fundamental da futura Capital, no Planalto Central. Os dizeres estão na própria pedra localizada no Núcleo Rural Pedra Fundamental, em Planaltina, Distrito Federal. Há também, bem próximo, outro núcleo rural, o Córrego do Meio, e também duas escolas do campo que levam o nome dos respectivos núcleos rurais.

Planaltina já foi município. Com a construção de Brasília esta passa a ser uma Cidade Satélite, perdendo sua autonomia política, sendo agora a Região Administrativa - RA VI. Todas as Cidades do Distrito Federal são Regiões Administrativas. As Regiões Administrativas/Cidades são administradas por Administradores Regionais das Cidades Satélites, um cargo que confere ao governador do Distrito Federal a indicação.

Com a construção de Brasília, Planaltina sofre uma alteração na sua paisagem, com a criação de loteamentos para implantação de moradias para os trabalhadores que vieram construir a capital. Minha mãe conta que veio em 1966, aos treze anos, da cidade de Paracatu MG, com os meus avós, na esperança de melhoria de vida na nova capital. Trabalhou junto com minha avó na cantina de construção de um dos prédios da Esplanada. Meu avô e meus tios eram serventes na obra. Neste período, eles vieram morar na vila Buritis, em Planaltina. Contam que eram milhares de famílias na mesma condição: saíam do interior do Brasil e vinham tentar a vida na capital. Logo voltaram para traz, morar novamente no campo.

Planaltina preserva uma característica de cidade do interior, devido à sua história desde o período colonial e à distância do centro de Brasília de 38 km, com manifestações culturais e festas religiosas ligadas ao campo e à cidade, como a Folia do Divino, a Folia de Reis, a Via-Sacra do Morro da Capelinha e o Vale do Amanhecer. A área urbana conta com museu histórico, praças e igrejas da época da criação da cidade.

A população da cidade, de acordo com a Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN, está próxima de 200 mil habitantes (CODEPLAN, 2016), com uma área total de 1.534,69 km² (26,5 %), mais de ¼ do território do

DF, possui a maior área rural do Distrito Federal, corresponde a mais de 30% do total do Distrito Federal, distribuídos em vários Núcleos Rurais, Assentamentos de Reforma Agrária e Comunidades Tradicionais: Núcleo Rural Córrego do Meio, Comunidade Larga, Pedra Fundamental, Núcleo Rural Mestre D'Armas, Sítios Agrovale, Assentamento Sarandi, Assentamento Sitio Novo, Bica do DER, Córrego do Arrozal, Jardim Morumbi, Palmeiras, Quintas do Maranhão, Quintas do Vale Verde, Sítio Novo I e II, Núcleo Rural Monjolo, Núcleo Rural Mestre D'Armas, Núcleo Rural Olhos d'Água, Núcleo Rural Santos Dumont, Núcleo Rural Rio Preto, Rural Quintas do Rio Maranhão, Núcleo Rural Quintas do Vale Verde, Núcleo Rural Jardim Morumbi, Núcleo Rural Sarandi, Núcleo Rural Tabatinga, Núcleo Rural Monjolo, Núcleo Rural Rajadinha, Núcleo Rural Pípiripau, Núcleo Rural Taquara, Colônia Agrícola São José, Núcleo Rural Bonsucesso, Assentamento Fazenda Larga, Núcleo Rural Retiro do Meio, Núcleo Rural Córrego do Atoleiro, Núcleo Rural Bonsucesso, Núcleo Rural Córrego do Meio e Comunidade Riacho das Pedras. (EMATER, 2016).

A área rural de Planaltina tem 20 Unidades Escolares do Campo, dentre elas apenas uma oferta a Educação de Jovens e Adultos o CEF Pípiripau II, com o Programa ProJovem Campo Saberes da Terra. Os dados da Agência Brasília (2016) indicam que a taxa de analfabetismo em Planaltina é de 2,53, entretanto 39,43% da população não concluíram o Ensino Fundamental, sendo que não há dados sobre a escolaridade no campo. Existem duas Instituições Públicas de Ensino Superior: o Instituto Federal de Brasília – Campus Planaltina e a FUP na área urbana, mas que oferece cursos voltados ao campo: Licenciatura em Educação do Campo, Gestão Ambiental, Ciências Naturais e Gestão do Agronegócio.

Tabela das Escolas do Campo de Planaltina de Educação Básica

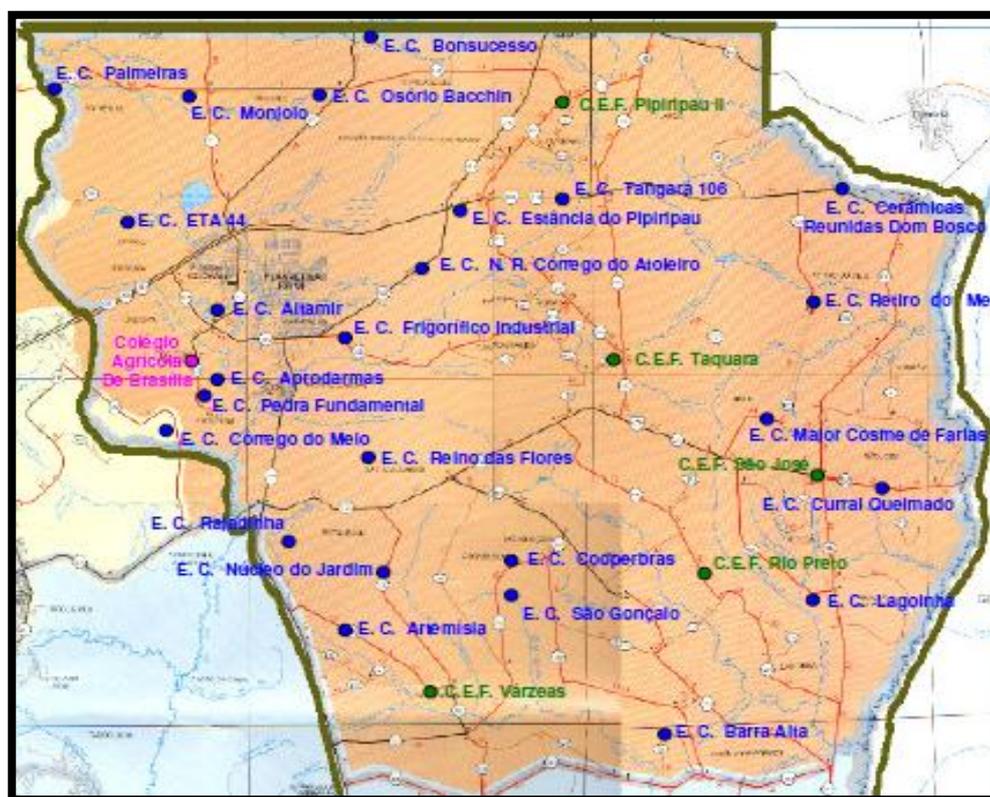
Escola do Campo	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	EJA
		Séries Iniciais	Séries Finais		
CEF Pípiripau II	X	X	X		X
CEF Rio Preto	X	X	X		
CEF São José	X	X	X		
CED Taquara	X	X	X	X	
CED Várzeas	X	X	X	X	
EC Barra Alta	X	X			
CEF Cerâmicas R. Dom Bosco	X	X	X		

EC Córrego do Meio	X	X		
EC Cooperbrás	X	X		
EC Estancia Pípiripau	X	X		
EC Eta 44	X	X		
EC Frigorífico Industrial		X		
EC Monjolo		X		
CED Osorio Bacchin			X	X
EC Palmeiras	X			
EC Pedra Fundamental	X	X		
EC Rajadinha	X	X		
CEF Bom Sucesso		X	X	
EC Reino das Flores	X	X		
EC Vale Verde		X		

Legenda: CEF – Centro de Ensino Fundamental; EC – Escola Classe; CED – Centro Educacional; EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Elaboração: Santos (2017) Fonte: SEDF (2016)

Mapa das Escolas do Campo de Planaltina - DF



Fonte: Fórum EJA DF (2017).

Os núcleos rurais possuem características próprias, com produção diversificada na maioria das propriedades. Os produtores recebem assistência técnica da EMATER DF. Podemos observar que as propriedades pequenas, de 2 ha até 5 ha, estão próximas ao centro urbano, ao se afastarem, vão ampliando a área em até 50 ha, indo para os limites do território do DF com Goiás (Planaltina

de Goiás e Formosa), as áreas vão ficando cada vez maiores, são enormes fazendas com até 10 000 ha.

O módulo rural no DF é de 05 ha. O módulo rural é a fração mínima de uma propriedade rural, nenhuma propriedade rural pode ser menor do que estabelece o limite mínimo (CPT, 2016). O tamanho das propriedades dão uma ideia da organização da produção no território rural de Planaltina, as pequenas e médias propriedades com até 20 ha têm a produção voltada para as olerícolas, viveiros de mudas, frutas, artesanato, laticínios e pequenos animais. Nas grandes propriedades, predomina a monocultura de grãos, silvicultura, pecuária de corte e o turismo rural.

Observamos grande número de granjas nas pequenas propriedades, a maioria vinculadas a agroindústria. A relação de integração às grandes empresas é muito comum no sul do país, esta relação de produção dá-se pela integração do agricultor com a agroindústria, que fornece os insumos, estrutura física e os animais para serem criados. A contrapartida do proprietário é a área para instalação das granjas e a mão de obra, mediante um contrato que desabona a empresa de eventuais prejuízos. Esta relação tira do agricultor camponês a autonomia sobre a produção e a propriedade. No caso das granjas, não se pode ter animais de origem caipira próximo. Outra relação bem presente nas propriedades é o arrendamento para outros produtores ou para a monocultura de grãos e eucalipto, seguindo a mesma lógica da integração.

A utilização de insumos sintéticos e agrotóxicos anda ao lado da grande propriedade monocultora. O que assusta é a presença desses insumos na pequena propriedade de policultura com economia e trabalho familiar. Os sistemas de irrigação por pivô estão crescendo na região, por vezes observamos a montagem destes nas médias e grandes propriedades. Fator preocupante quando nos damos conta da importância hídrica de Planaltina para o país.

Importante colocar a presença de grandes parques ecológicos de vegetação típica do Cerrado, conforme dados do Fórum EJA DF (2017): o Parque Ecológico e Vivencial Cachoeira do Pipiripau com área de 88,2100; o Parque Recreativo Sucupira ao lado da FUP com 124,4390 ha, onde a Universidade, a comunidade e a escola CEF - Nossa Senhora de Fátima

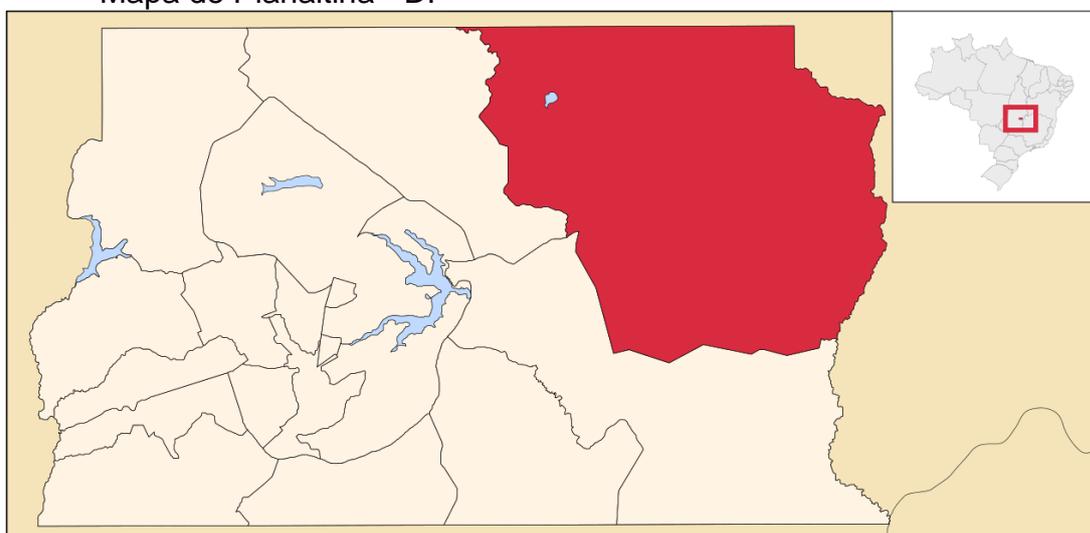
desenvolvem vários trabalhos de preservação e recuperação; Parque Ecológico e Vivencial Estância; o Parque Ambiental Colégio Agrícola de Brasília, o Parque Ecológico Vale do Amanhecer, o Parque Ecológico e Vivencial da Lagoa Joaquim de Medeiros, o Parque Ecológico dos Pequizeiros com 783,1600 ha, o Parque Ecológico do DER com 196,3860 ha e o Parque Ecológico e Vivencial do Retirinho com 663,6459 ha. O território de Planaltina guarda o berço de duas das mais importantes bacias hidrográficas do Brasil: as bacias do Rio Tocantins e do Rio Paraná, localizadas na Estação Ecológica de Aguas Emendadas, com 10.547 ha. Importante colocar que a atividade agrícola extensiva, característica do agronegócio, com utilização de insumos sintéticos, agrotóxicos e irrigação com pivôs centrais colocam em risco este potencial hídrico, além de colocar em risco as águas subterrâneas, as áreas preservadas de Cerrado, com sua Fauna e Flora, a cultura e a vida dos camponeses. É possível ter ideia da dimensão do território de Planaltina nos mapas abaixo:

Mapa do Distrito Federal



Fonte: TRT – DF (2017)

Mapa de Planaltina - DF



Fonte: Wikipédia (2017)

Na implantação da capital, as áreas rurais foram criadas para abastecer as regiões administrativas e proteger a área verde em torno do Plano Piloto (BORTOLINI, 2015 p. 19). Essas áreas deveriam ser arrendadas a produtores que comprovassem ter aptidão para a produção agrícola e recursos para investimento. Houve uma seleção de agricultores, mas não foi criteriosa, não houve fiscalização. As áreas próximas a Brasília também atraíam atividades alheias à proposta inicial de produção agrícola. Outro grande problema na área rural do Distrito Federal são as terras griladas. Com a desapropriação inconclusa

das áreas rurais, houve uma pressão para a ocupação desses vazios, iniciando um processo de especulação imobiliária, grilagem e invasões.

É neste contexto que se inicia a luta pela Reforma Agrária dentro do Distrito Federal e Entorno, que teve como principal protagonista de Movimento Social do Campo, o MST.

2.2. Breve histórico do MST DF e Entorno

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST surge no Brasil no final da década de 70 e início da década de 80. O MST nasceu das lutas concretas que os trabalhadores rurais foram desenvolvendo de forma isolada, e sua história é composta pela soma dos vários acontecimentos a partir de 1979. A ocupação de terra foi a forma de luta encontrada pelos trabalhadores rurais para fazer valer seus direitos e chamar a atenção do governo e da sociedade para a necessidade da realização de uma verdadeira Reforma Agrária.

O descaso histórico sobre a Reforma agrária exigiu uma organização cada vez maior por parte dos sujeitos do campo. A necessidade de se ter um Movimento de caráter nacional que pudesse aglutinar forças e evitasse a fragmentação da luta tornou-se uma realidade a partir da realização do 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que ocorreu em Cascavel- Paraná, em 1984.

O livro Brava Gente (STÉDILE, 1999, pág. 15-22) coloca que a existência de três fatores básicos foram fundamentais para a formação do MST, sendo o primeiro e principal, a situação econômica dos trabalhadores na década de 70, período em que se desenvolvia a modernização da agricultura, provocando a expulsão de milhões de trabalhadores do campo; em segundo, foi o trabalho ideológico da Comissão Pastoral da Terra (CPT), que, assumindo uma postura ecumênica, evitou que a luta se dividisse em várias organizações e ajudou a superar os desafios sobre a necessidade da construção de um movimento nacional. O terceiro fator que possibilitou a sua gênese foi o processo de abertura política que vivia o país e o ressurgimento da luta por parte de vários segmentos da sociedade, que exigiam democracia.

Na região do Distrito Federal e Entorno, o MST iniciou seus trabalhos de articulação a partir de 1992, a qual eu e minha família nos somamos em 1998. Então, nesta parte da história, de 1992 a 1998, tive a colaboração de um militante do MST que participou de todo esse processo de luta. Hoje ele está assentado no Assentamento Mãe das Conquistas, em Buritis – MG e das várias histórias orais contadas em nossas ocupações.

Em 20 de março de 1992, a partir de uma articulação com militantes do MST de vários estados, ocorreu a ocupação de um latifúndio denominado Jacarezinho, localizado na cidade de Brazlândia/DF. Poucas horas depois, chega à polícia para cumprir a ordem de despejar as 80 (oitenta) famílias que participaram da ação. No dia seguinte, as famílias ocupam a sede do INCRA Nacional em Brasília, permanecendo no local por, aproximadamente, 2 (dois) meses.

Em maio do mesmo ano, as famílias deixam o INCRA e ocupam a Fazenda 2 Irmãos, também localizada em Brazlândia/DF, ficando acampadas por cerca de 20 (vinte) dias e, simultaneamente, a fazenda Sarandi em Planaltina/DF. Após o despejo, o INCRA encaminha as famílias para uma área de sua propriedade, denominada Chapadinha. Ainda em julho de 1992, foi organizado um encontro de militantes em Brasília. O foco da discussão se restringiu em tirar estratégias de atuação para o DF e Entorno. O DF e Entorno, enquanto distribuição geográfica, foi tirada como linha política do MST em nível nacional, representando uma estratégia para o avanço da luta pela Reforma Agrária na região, que era distante dos estados fronteira, de Goiás e Minas Gerais.

Compreende como DF e Entorno além do próprio Distrito Federal, as regiões do Noroeste Mineiro, Entorno Sul e Nordeste Goiano. Essa distribuição facilitaria os trabalhos do MST, reduzindo a distância até Belo Horizonte e Goiânia, onde estão localizadas superintendências do INCRA nesses estados. Também porque nesta região estão os municípios que fazem parte do entorno do DF e estão à margem dos estados, sofrem com o descaso dos governantes pela distância e por manter a vida social e política muito ligada a Brasília e que também está relacionado com a falta de alternativa.

Desde então, inicia-se uma luta para criar uma nova superintendência regional, que fosse localizada em Brasília e atendesse todas as demandas referentes ao DF e Entorno, pois tudo era feito no INCRA Nacional. No dia 22 de dezembro de 1997 essa conquista veio se concretizar, ou seja, foi criada a Superintendência Regional do DF e Entorno depois de muita luta e meses de ocupação do INCRA Nacional. A ousadia e determinação demonstradas em cada gesto pelo MST têm-lhe proporcionado muitas conquistas.

Uma característica importante do MST DF e Entorno e que eu trouxe muito para a minha militância foram as lutas e conquistas coletivas. Em meio a luta pela terra na região, ao entrar na luta, a solidariedade entre os acampamentos prevalecia. Foram dezenas de ocupações conjuntas em que se juntavam acampados de todas as regionais: DF, Entorno Sul, Nordeste Goiano e Noroeste Mineiro. Simultaneamente, as famílias ocupavam várias regiões em jornadas de luta e faziam lutas unitárias. Foi um período em que se forjaram muitos militantes, tivemos apoio de militantes de outros estados e formamos outros na luta.

Em 19 de janeiro de 1993, as famílias são despejadas da Fazenda Dois Irmãos e foram deslocadas para a beira de uma estrada próxima ao parque nacional, em Brasília. Em maio do mesmo ano, com a intensificação dos trabalhos de base, e como estratégia política houve uma expansão da base para o interior do Estado: Formosa, Luziânia, Ocidental, Cabeceiras em GO, Unaí, Buritis e Cabeceira Grande em MG. Como resultado do trabalho de base, foi criado um grande acampamento entre os Estados de Minas Gerais, Goiás e Distrito Federal, às margens do Rio Preto em Planaltina/DF com cerca de 1.600 (mil e seiscentas famílias).

A luta do MST foi adquirindo novas dimensões, organizando-se e expandindo-se, cada vez mais, na luta pela Reforma Agrária na região. No dia 31 de agosto, ainda de 1995, cerca de 700 (setecentas) famílias, oriundas do grande acampamento, ocuparam a Fazenda Barriguda em Buritis/MG. O acampamento passou por um longo período de 7 (sete) anos de várias lutas no DF e Entorno, hoje o assentamento Mãe das Conquistas, o nome é referência pela simbologia de ser o primeiro da região, conquistado pela luta do MST, e de

lá foram feitas várias ocupações em diversas fazendas que se tornaram assentamentos em Buritis, Arinos e Unaí, todos em Minas Gerais.

Em 1995, tivemos lutas concentradas e várias conquistas de assentamentos pelo MST no Goiás. O Goiás sempre foi um desafio para o MST, as milícias armadas e o coronelismo predominam na região, enfrentando estas ofensivas conquistamos os assentamentos: Terra Conquistada, no município de Água Fria/GO, Vale da Esperança - Formosa/GO, Cunha/União dos Palmares - Cidade Ocidental/ GO, Líder em Luziânia/GO, Padre Lambert – Cabeceiras/GO dentre outros. No Distrito Federal, as primeiras áreas destinadas à Reforma Agrária foram os assentamentos Três Conquistas, no Paranoá, Nova Vitória e Recanto da Conquista, em São Sebastião.

Por um breve período, o MST DF e Entorno atuou com mais intensidade nos municípios do Noroeste Mineiro e Goiás. A retomada da luta dentro do Distrito Federal deu-se com a ocupação, em 2002, da área onde hoje é o Assentamento Oziel Alves Pereira III, em Planaltina - DF. Em 2003, o Assentamento Gabriela Monteiro, em Brazlândia – DF, Pequeno Willian, em Planaltina, e atualmente vários acampamentos em Planaltina, Brazlândia e Sobradinho. Esta retomada da luta dentro do DF vem modificando a paisagem territorial do DF nos últimos anos.

A luta do MST do DF e Entorno tem sido contra a grilagem de terras, pela Reforma Agrária Popular, Saúde, Educação do Campo e outros direitos que o camponês e a camponesa necessitam ter garantidos para viver com dignidade. O que o faz ser solidário às várias iniciativas que desencadeiem no alcance desses objetivos, sendo indispensável a aliança entre campo e cidade.

Em meio a contradições que vezes ajudam, vezes atrapalham, o MST tem uma história de lutas e conquistas que não caberiam em páginas de livro algum, são histórias vividas de milhões de lutadores e lutadoras que deixaram sua marca na história. Entre eles o Keno, assassinado pelo agronegócio do Paraná; Seu Toinzinho, assassinado por grileiros em Luziânia – GO; Andreia Pereira, que faleceu em decorrência de complicações no parto, por falta de atendimento adequado na rede hospitalar do DF no período, que deu nome à II Turma da Licenciatura em Educação do Campo da UnB; Dr. Ribinha, Joelão, a minha filha

Gabriela Monteiro e o meu irmão Edilson Monteiro dos Santos que militou no movimento por vários anos.

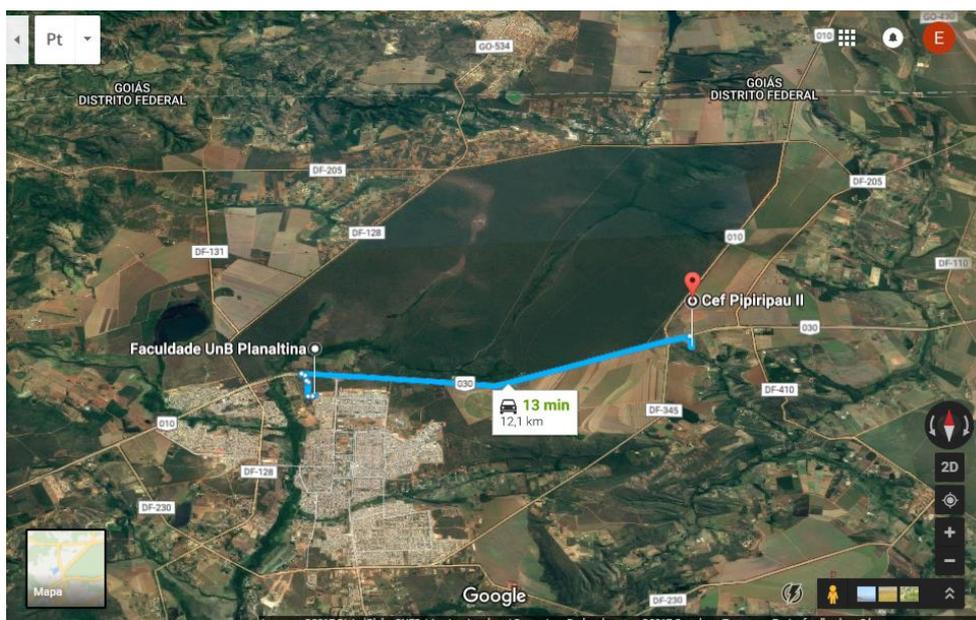
Em sua trajetória, o MST aprendeu a necessidade de incorporar, enquanto instrumento de resistência e qualificação das suas ações, a vinculação permanente da luta social e organização coletiva. Através dessas duas dimensões, vem conseguindo se constituir como um movimento social do campo que agrega possibilidades concretas de contribuir na formação de novos sujeitos sociais, a partir das vivências coletivas cotidianas que procura proporcionar a base social que o constitui.

2.3. A Escola *no* Campo do Núcleo Rural Pipiripau II: Centro de Ensino Fundamental –Pipiripau II e o ProJovem Campo Saberes da Terra.

A escola onde ocorre o Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra está localizada no Centro Comunitário, no Núcleo Rural Pipiripau II, o Centro de Ensino Fundamental– Pipiripau II, na Cidade Satélite de Planaltina no Distrito Federal. O CEF Pipiripau II atende aos educandos do Núcleo Rural Pipiripau II; do Assentamento Oziél Alves III; dos acampamentos Rosely Nunes e 8 de março. A escola funciona no período integral, da educação infantil ao 9º ano, no período diurno. O ProJovem Campo - PJC acontece na escola no turno noturno e recebe educandos e educandas de todo o território rural de Planaltina.

A escola que está em uma área comunitária possui um amplo espaço verde ainda pouco utilizado. Fica cercada, e em meio às contradições de modelos de campo: agronegócio por um lado, com o plantio de soja e eucalipto, granjas e hortaliças de outro lado, ao longo da BR -020, tendo ainda dois acampamentos ao redor e ao fundo o maior assentamento do DF: o Assentamento Oziél Alves Pereira III.

Mapa de Localização da Escola CEF Pipiripau II



Fonte: Google Earth (2017)

O Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra visa a formação de estudantes entre 18 e 29 anos, que não tiveram a oportunidade de se escolarizar na idade/tempo ideal, por inúmeros motivos: nas histórias de vida dos educandos do PJC - ST do DF, os educandos relatam a evasão escolar causada por desinteresse nas aulas, gravidez precoce, filhos pequenos, casamentos, repetição, ausência de escolas e transporte próximo as comunidades, êxodo rural, trabalho no campo, ausência de incentivo familiar, dentre inúmeros outros.

O Programa ProJovem Campo – Saberes da terra faz parte da construção de uma política educacional aliada à construção de uma política nacional de juventude, por meio da SECADI (BRASIL, 2008), implementado inicialmente como Programa Saberes da Terra – Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada a Qualificação profissional e social para os povos do campo.

No Distrito Federal, é a primeira experiência voltada para políticas educacionais para jovens do campo. Nas áreas de Reforma Agrária, temos outras experiências de inclusão da juventude, como cursos promovidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, Secretaria Nacional de Juventude em parcerias com a UNB e o Instituto Federal Campus Planaltina.

Os Tempos Formativos no ProJovem Campo, também chamados de Alternância Pedagógica, prevê a carga horária de 2400 (duas mil e quatrocentos) horas, sendo 1800 (hum mil e oitocentas) horas em Tempo Escola e 600 (seiscentas) horas em Tempo Comunidade. O PJC não tem aproximação com os demais turnos da escola, há propostas ainda em construção.

O Programa está sob coordenação do Núcleo de Educação do Campo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Este núcleo enfrentou e enfrenta várias ofensivas da Secretaria de Educação do GDF, dentro da proposta de discussão da Educação do Campo no DF. O PJC conta ainda com as parcerias com a Universidade de Brasília no Campus de Planaltina – FUP, a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE.

As atividades do Programa ProJovem Campo na escola CEF – Pípiripau II tiveram início no dia 23 de agosto de 2015, no qual estou educadora, depois de ser aprovada em um processo seletivo de contratação de professores em junho de 2015. Assumi os trabalhos como educadora nas atividades escolares referentes à disciplina de Ciências da Natureza e Matemática. No início do programa éramos um coletivo de oito educadores e um coordenador de turmas, que também foram aprovados no mesmo processo seletivo, sendo quatro egressos da Licenciatura em Educação do Campo: três da UNB e uma da UFMG; um educador com experiência em EJA, dois egressos da Pedagogia da Terra e outros dois egressos do curso de Agroecologia do Instituto Federal de Brasília – IFB Campus Planaltina. Contamos também com uma educadora voluntária, desde o início do Programa.

Iniciamos o ProJovem Campo - Saberes da Terra, com educandos e educandas de diversas áreas de Assentamentos de Reforma Agrária, acampamentos de movimentos sociais de luta pela terra do Distrito Federal e comunidades rurais do Território de Planaltina DF, eram 19 ao todo.

As áreas eram localizadas em vários núcleos rurais de Planaltina sendo esses educandos do Assentamento Pequeno Willian, Assentamento Oziel Alves Pereira III, Acampamento Roseli Nunes, Acampamento 08 de Março, Assentamento Sarandi, Assentamento Sítio Novo I, Assentamento Sítio Novo II, Acampamento Pôr do Sol, Núcleo Rural Pedra Fundamental, Núcleo Rural

Córrego do Meio, Comunidade Palmeiras, Núcleo Rural Taquara, Comunidade Rajadinha I, Comunidade Rajadinha II, Comunidade Rajadinha III, Comunidade Capão da Onça, Núcleo Rural Quintas do Vale Verde, Núcleo Rural Tabatinga, Núcleo Rural Pípiripau II. Dessas 19, passaram a frequentar, até o momento da pesquisa, 08 comunidades no ProJovem Campo - Saberes da Terra do CEF Pípiripau II, o Assentamento Oziel Alves Pereira III, Assentamento Pequeno Willian, Assentamento Sarandi, as comunidades Palmeiras, Rajadinha II, Núcleo Rural Pípiripau II, NR Córrego do Meio e NR Vale Verde.

Essa diversidade de Comunidades é um retrato fiel do Território Rural de Planaltina, no que se limita a agricultura camponesa e rurbana. São comunidades e realidades distintas, o que favorece uma troca de saberes muito rica entre educandos, educandas, educadores e educadoras.

No Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, temos um público diversificado de educandos. Educandos jovens, adultos e idosos. O Programa deveria atender um público de 18 a 29 anos, mas encontramos nas comunidades, adultos fora da faixa etária exigida pelo mesmo. Incluímos estes educandos nas turmas com os demais, estes educandos acima da idade serão certificados pelo DF Alfabetizado, um programa de alfabetização de jovens e adultos que funciona em outras escolas. Encontramos também muitos jovens com anseio de concluir o Ensino Médio, uma limitação do Programa em não estender a formação para este público.

O coletivo de educadores e educadoras do ProJovem encontrou um grande desafio ao assumir o Programa: o curso iniciaria com data prevista e não havia estudantes matriculados. Fomos às comunidades rurais de todo o território rural de Planaltina, durante os meses de julho e agosto fizemos trabalho de base convocando os jovens para estudar, como relata a educadora do PJC participante da pesquisa *Caliandra*.

E a gente fez isto a partir de uma prática militante de trabalho de base. Nós conhecemos os nossos educandos, fazendo o processo de trabalho para montar as próprias turmas do ProJovem Campo. Então, este foi o primeiro passo que a gente deu né? Que é o conhecer o sujeito de fato. Neste sentido de conhecer o sujeito acabou por conhecer também o território. E

nos apresentando também como educadores de uma prática. A partir deste momento do educador estar em contato direto com o educando dentro do território dele. Isto nos aproximou muito nesta relação educador/educando dentro do princípio, sim, que é uma concepção de que a gente vivenciou e aprendeu da licenciatura e que a gente vivenciou muito que é esta proximidade dos educadores com os educandos. Caliandra (2016).

Munidos de uma grande expectativa em relação ao Programa e com inúmeras promessas aos futuros educandos de que haveria material escolar, sala de acolhimento para as crianças até 8 anos, jantar, material para as práticas agrícolas, formação em agricultura familiar e certificado de conclusão do ensino fundamental em dois anos.

2.4. O Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra do DF e vamos entender mais

Esta é a primeira turma do ProJovem Campo do Distrito Federal e está sendo, desde a sua proposta inicial, um grande desafio para o movimento da Educação do Campo do Distrito Federal. Barbosa (2016) nos coloca da dificuldade de enfrentar uma estrutura hierárquica e centralizadora que é a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Por outro lado, é uma conquista também: foram muitos enfrentamentos para a implementação do Programa e para garantir os princípios da Educação do Campo, desde o processo seletivo que previa a contratação de egressos da LEdoC e de garantir a formação continuada dos educadores do programa pela EAPE.

A construção do referido Programa foi feita a partir de seminários e a metodologia utilizada é chamada de Percurso Formativo, que sintetiza uma caminhada pedagógica e que teve a participação de diversos sujeitos e organizações sociais do DF e Entorno. O currículo do ProJovem Campo é Integrado e articulado aos saberes científicos e aos saberes populares, propondo um diálogo e um movimento, onde se objetiva a síntese e a produção de novos saberes (BRASIL, 2008). Esta característica é conceituada como práxis, aproximando com a proposta de Freire (1987), entretanto é um material

único para todas as áreas e realidades do campo Brasileiro. Quanto a isso a educadora do PJC participante da pesquisa, *Orquídea*, entrevista (2016) vai dizer;

*Muito limitante o material (**Cadernos do ProJovem Campo Saberes da Terra**) para trabalhar dentro de uma realidade que não está dentro de um contexto. Eles querem que o Brasil todo num padrão hegemônico trabalhe dentro de um livro só. Mas assim, a partir deles, como trabalhar, por exemplo: nós temos, vem com o balaio de saberes aquelas coisas as formas as práticas a partir daí dá para a gente abrir também o nosso leque, abrir o nosso olhar. Para mim ele tem mais um embasamento para nós enquanto educadores do que para os próprios educandos. Orquídea (2016) (Grifos meus)*

Ele não era também o único material de ser trabalhado, mas era a base. Eu fiz como eu, quando eu compreendi que ele é uma base estruturante do processo aí eu vi a minha relação pessoal com o material sabe? (risos) porque a partir deles que me permitiram outras formas de trabalhar. Mas eu achei muito limitante mesmo, se fosse, mas só que como a gente é educador e não é apenas professor a gente sabe que aquilo ali tem uma outra função. Para a gente vai tentar entender e aí eu fui saber que é a base do processo é a estrutura. Orquídea (entrevista em outubro de 2016).

Esta proposta de currículo integrado é organizada por eixos articuladores e eixos temáticos, sendo estes divididos em cinco cadernos pedagógicos, com uma versão para os educandos e educandas e uma versão específica para educadores e educadoras. Os eixos são: Eixo Articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade e os Eixos temáticos a) Agricultura Familiar: b) Cultura, Identidade, Etnia e Gênero; c) Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; d) Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; e) Economia Solidária e Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial. As temáticas abordadas nesses eixos, visam a articulação de situações da realidade dos educandos em reflexões que serão abordadas na sala de aula e dentro de diálogos com as dimensões sociais, pedagógicas e tecnológicas.

Os Eixos Articuladores e os Eixos Pedagógicos se inter-relacionam no Arco Ocupacional da Produção Rural Familiar (BRASIL, 2008). Estes conceitos em nossa abordagem são substituídos pela Produção Camponesa. O Arco:

Produção Rural (Produção Camponesa). As Ocupações: Sistemas de Cultivo, Sistemas de Criação, Extrativismo, Agroindústria e Aquicultura. O diálogo entre os saberes populares e saberes científicos produzem os saberes integrados que apontam as questões da realidade e teorias. No entanto, essa proposta inicial passa a orientar nossos trabalhos. Outra abordagem pedagógica e metodológica são os Tempos Educativos: Auto Organização dos Estudantes, Alternância, Trabalho como Princípio Educativo e Articulação Coletiva dos Educadores/as que se torna fator fundamental nesta caminhada. Os educadores estiveram em inúmeras discussões sobre a proposta do Projeto Político- Pedagógico do ProJovem e, por muitas vezes, fizemos adaptações, como afirma o educador do PJC participante da pesquisa *Lobeira*:

A questão do PPP que está lá que a gente claro fez a nossa cara é a questão da alternância, trazer a questão foi muito forte do PPP. O que a gente trouxe muito forte no início foi a questão da história de vida, da história da comunidade, da história de Planaltina, desta questão de se conhecer, de se identificar enquanto sujeitos do campo mesmo. Eu vejo muito forte a questão do PPP e a nossa própria prática e essas duas questões. E tem outras questões também que demos o nosso jeito, a nossa cara que está no PPP mas a gente faz, eles propõem um jeito e a gente faz a nossa cara é a questão dos conteúdos também ligados com a vida com as práticas com os estudantes que tá o PPP mas a gente faz do nosso jeito é isso.”
Lobeira (entrevista em outubro de 2016)

No Caminho Metodológico do ProJovem Campo - Saberes da Terra– PJC - ST estão previstas outras matrizes formativas, como a alternância, os saberes integrados e a pesquisa como princípio educativo. A formação presencial na Escola do Campo não se dissocia das atividades nas comunidades. São espaços distintos de formação de conhecimento e se articulam quando se refletem, sobre eles, a práxis. As vivências e as práticas nos Tempos Comunidade e Escola são processos de ir e vir e se fundamentam no entendimento de que a vida ensina mais que a escola, que se aprende também a partir da experiência do trabalho, da participação na comunidade, nas lutas, nas organizações, nos movimentos sociais. A proposta do ProJovem é de que os Educandos e Educandas busquem conhecer a realidade das comunidades de que fazem parte. A intencionalidade

é conhecer as contradições que podem impulsionar movimentos de transformação dessa realidade, possibilitando identificar e propor ações contra-hegemônicas. Como afirma a educadora do PJC participante da pesquisa Caliandra:

A gente conseguiu não sair fora do que estava previsto no PPP, mas a gente conseguiu articular o que estava no programa com a nossa prática. A gente trouxe a Educação do Campo para dentro do ProJovem. Porque ele discute muito, ele tem um viés, ele tem um, assim, pouco, é Freiriana assim não, na essência de fato. Mas a gente trouxe Pistrak para dentro do ProJovem. A gente trouxe as matrizes dos movimentos sociais. Ele é uma amplitude muito grande assim discute bem muita coisa dentro do PPP e discute um amplo né, e que a gente mais que instiga a gente a olhar para a realidade. Isso a gente conseguiu fazer este estudo e conhecendo o PPP e vindo da nossa prática também trazer para a realidade. Porque ele é bem amplo. É um caderno que serve para todas as disciplinas e é o único. É uma contradição, porque é um caderno único para todas as realidades. Então, a gente consegue fazer a prática específica olhando para a realidade do nosso cerrado, de Planaltina, do Pípiripau.” Caliandra (entrevista em outubro de 2016)

Especificamente no ProJovem Campo do Distrito Federal, inserimos um novo tempo que chamamos de Tempo Itinerante, que pode acontecer em Tempo Escola ou no Tempo Comunidade. Consiste em ter aulas presenciais de todos os educandos e com a presença de todos os professores nas comunidades, portanto o coletivo de educadores do ProJovem vai às comunidades.

Os Educadores do ProJovem estão presentes em cada um desses Tempos Formativos e inserir-se em processos e práticas significativas nas questões relacionadas à vida desses sujeitos históricos, pode levar a conhecer como trabalham e como produzem a sua existência. Assim como nos afirmou Freire, “*Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho*”. (FREIRE, 2013).

A pesquisa é realizada pelos educandos e educandas e educadores e educadoras que chamamos de sujeitos educativos. A pesquisa é a principal fonte

de informações e dados que direcionam a prática educativa. As dimensões da pesquisa são: Família, Comunidade, Meio Ambiente, Trabalho, Escola, Religiosidade, Cultura e Organização Social. A pesquisa como princípio educativo presente nas práticas educativas do ProJovem Campo permite que esses vão conhecendo e se reconhecendo como produtores de conhecimento. Em cada Caderno Pedagógico está previsto um plano de pesquisa que consiste em um roteiro com questões e que são adaptadas à realidade dos educandos e educandas do ProJovem Campo de Planaltina, levando em conta as especificidades desses jovens.

3. Educação do Campo

Neste capítulo, trataremos dos fundamentos da Educação do Campo. Trataremos de temas como a questão agrária no Brasil, trazendo o cenário de

disputa ideológica de dois modelos de campo. A Educação do Campo tem origem nesta disputa. Não podemos compreender a Educação do Campo sem compreender primeiro os modelos/projetos de campo em disputa e com eles o antagonismo de classes. Em que contexto surge a luta por escolas do campo, em que cenário ela se materializa e em que perspectivas futuras ela se apoia na busca da mudança da matriz tecnológica e da valorização da produção e do modo próprio de viver do camponês. Portanto, não podemos falar em Educação do Campo sem trazer o debate da questão agrária no Brasil. Porque a Educação do Campo vem desse contexto, a Educação do Campo nasce dentro dos conflitos por terra, dentro das terras em conflito e dentro das terras conquistadas, como nos lembra CALDART,

Também é necessário ter em foco que a porta de entrada da Educação do Campo nesse confronto foi a luta pela Reforma Agrária, que trouxe para a sua constituição originária os movimentos sociais, como protagonistas do enfrentamento de classe, e determinada *forma* de luta social que carrega junto a relação contraditória e tensa entre movimentos sociais (de trabalhadores) e Estado na sociedade brasileira. (CALDART, 2012, p. 15).

Na segunda parte do capítulo buscaremos tratar um pouco do que é contado e foi sistematizado sobre a Educação do Campo, Escola do Campo e Políticas Públicas. Dando uma passagem pela tríade Campo, Políticas Públicas e Educação. A começar pela história de lutas, conquistas e resistência que chamo de Movimento pela Educação do Campo, que incluem as ações dos Movimentos Sociais do Campo, Instituições de Ensino Superior, Entidades e Fóruns de Educação do Campo, pesquisadores e demais apoiadores que se somam na luta pela Educação do Campo, contra a ameaça do fechamento das Escolas do Campo, ajudando a propor e formular políticas públicas que contribuem na formação inicial e continuada de Educadores e Educadoras do Campo.

3.1 A Questão Agrária brasileira: retrato de dois Modelos de Campo em disputa.

A questão agrária, hoje, nos traz um cenário de avanços e modernidade no campo: avanços na exploração do trabalho, degradação do meio ambiente, artificialização da agricultura e expropriação da terra. A questão agrária brasileira foi absorvida pelo discurso hegemônico de superioridade do agronegócio, e a insistência da grande mídia em divulgar resultados fictícios, omitindo o fato de ser o Brasil um dos países com maior concentração de terras do mundo.

É inegável que, na sociedade atual, o modo de produção capitalista é dominante e assume dimensões catastróficas. Buscando contextualizar o Brasil em sua formação, pós chegada dos colonizadores, é necessário que se diga que o país sempre foi concebido como o quintal da Europa, mais precisamente, Portugal, Espanha e Inglaterra.

No Brasil nunca houve uma política eficiente e eficaz de distribuição da terra, pelo contrário, houve política de concentração da terra, então predominou a grande propriedade monocultora. Até meados do século XVIII, não podiam ter acesso à terra quem não fosse branco, puros de sangue e católicos, no caso das sesmarias (MORISSAWA, 2001).

A concentração fundiária no Brasil gerou imensa desigualdade no campo e na cidade. A acumulação primitiva da terra, as políticas neoliberais e a exploração do trabalho se referendam com a Lei de Terras de 1850. Esta Lei restringiu o acesso e a regularização de terras a um pequeno grupo de burgueses já herdeiros de Sesmarias, suas terras eram demarcadas por acidentes geográficos, limitados por rios, serras e chapadas. Tudo isso com grande apoio da igreja católica da época. A Lei de Terras, ao estabelecer em seu artigo 1º, que a partir de então as terras só poderiam ser adquiridas por meio da compra e venda, na prática, criava mecanismos legais para impedir que escravos, estrangeiros e brasileiros pobres tivessem acesso à terra (MORISSAWA, 2001). Para braços cativos, terras livres, para braços livres, terras cativas, como dizem muitos estudiosos da sociologia rural brasileira. Definindo bem esta fase, Alentejano ressalta:

A concentração fundiária é talvez a principal marca histórica do campo brasileiro. Inaugurada com o instrumento colonial das

sesmarias, foi intensificada pela Lei de Terras de 1850 e se manteve intacta pelos sucessivos bloqueios impostos à Reforma Agrária na história do País (ALENTEJANO, p. 25, 2014).

Na impossibilidade de ter acesso à terra, milhares de brasileiros descendentes de negros e negras escravizados, trabalhadores e trabalhadoras das usinas, meeiros, bóias frias e camponeses e camponesas, entre outros, ficaram às margens das grandes cidades. O campo de meados do século passado em diante deveria ser o lugar de progresso e camponês significava regresso e atraso. Quanto ao êxodo rural Alentejano explica:

[...] efeito da persistência desta concentração fundiária é a expulsão de trabalhadores do campo. A impossibilidade de reprodução ampliada das famílias camponesas, resultante da concentração fundiária, produz a expulsão dos trabalhadores do campo, o que é acentuado pela modernização da agricultura, que reduz a necessidade de mão de obra no campo. (ALENTEJANO, 2012, p. 355)

A chamada Revolução Verde chegou para mudar de vez o cenário do campo brasileiro. Nada de novo aconteceu, apenas modernizaram a concentração fundiária, as terras agora serviam como reserva para os futuros especuladores. Alentejano nos alerta que no Brasil há *“300 milhões de hectares de terras devolutas que têm sido sistematicamente objeto de grilagem, isto é, da apropriação ilegal de terras públicas por parte de especuladores.”* (ALENTEJANO, 2012, p. 354).

A exploração do trabalho se dava mais intensamente com a expulsão dos trabalhadores do campo, com isso a precarização do trabalho no campo aumentou. Tivemos em 50 anos a maior destruição e extinção em massa de Biomas, espécies da Fauna e Flora Brasileiras. Wilson (1997) traz dados alarmantes sobre o avanço do agronegócio, coloca que as espécies (animais e vegetais) se perdem em uma razão da perda de cobertura vegetal. As extinções em massa ocorreram mais em espécies animais do que vegetais e hoje, pela primeira vez, a diversidade de plantas está diminuindo. Acrescenta, ainda, que apenas 5% das florestas tropicais no mundo estão preservadas, sendo 4% África, 2% América Latina e 6% Ásia.

A Revolução Verde foi um grande pacote tecnológico, junto com ela vieram os agrotóxicos, insumos químicos, sementes híbridas, irrigação, intensa mecanização, necessitando de grandes concentrações de terra com base ideológica de valorização do progresso. Causaram a erosão genética de espécies vegetais e animais com a devastação e também com os melhoramentos genéticos. Substituíram o conhecimento e a sabedoria popular de 10 mil anos por 50 anos de pesquisa e avanços tecnológicos, causando a erosão cultural, uma fagocitose no campo.

Foram modificações radicais e que transformaram a base da agricultura: o conhecimento milenar prático do próprio agricultor foi substituído pelo conhecimento científico; os ciclos ecológicos locais, pautados nos recursos endógenos, foram substituídos por insumos exógenos industriais; o trabalho que era realizado em convivência com a natureza foi fragmentado em partes – agricultura, pecuária, natureza, sociedade –, e cada esfera passou a ser considerada em separado, quebrando-se a unidade existente entre ser humano e natureza. (PEREIRA, 2012, p. 686).

Não alheios a isto, simultaneamente, os camponeses e os brasileiros/africanos negros que foram escravizados sempre se organizaram de forma a lutar pela terra: em 1753, talvez uma das primeiras resistências contra a tomada de território, foi a organização dos Guaranis, liderados por Sepé Tiaraju, que resistiram à invasão de seu território até o massacre em 1756, onde Sepé e 1500 guaranis foram massacrados. Os Quilombos também foram territórios de luta e resistência negra. Em todo território nacional, há relatos de sua existência, como, por exemplo, em meados do séc. XVII, o Quilombo Palmares. No século XIX, houve inúmeras revoltas populares contra políticas imperiais e a truculência da polícia, como ocorreu com a Cabanagem no Pará, a Sabinada na Bahia e a Balaiada no Maranhão, todos massacrados pelas forças dominantes da época (MORISSAWA, 2001).

Nos períodos subsequentes, várias outras relevantes lutas por terra e território aconteceram na história do Brasil. Na metade do século passado, vale lembrar as grandes batalhas por terra, trabalho, território e cultura, como as lutas messiânicas de Canudos na Bahia, que no final do século XIX, que chegou a

estabelecer um território: o Arraial de Canudos, cuja força e resistência popular lá contida exigiu inúmeras expedições militares até que se conseguisse sua destruição. Outro relevante exemplo é a Guerra do Contestado, no início do século XX onde camponeses expropriados de suas terras lutaram pela permanência em seu território, na qual também foram várias as investidas armadas, sendo que a derrota popular deu-se com a utilização, pela primeira vez, da aviação no país, com fins militares.

As lutas radicais também, com o mesmo propósito, deram-se com o apoio do PCB, como a de Trombas e Formoso, em Goiás, contra a grilagem de terras, que apesar do êxito inicial, viu, após o Golpe Militar de 1964, a perseguição e morte de suas lideranças. Até o golpe de 1964, foram várias revoltas e lutas pela terra em todo o Brasil: com respeitada capacidade de mobilização popular, surgiram neste período três grandes organizações que lutavam pela Reforma Agrária, agora já com estratégia territorial, pauta de luta e apoiadores: a Ultab (União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas no Brasil); as Ligas Camponesas e o Master (Movimento dos Agricultores Sem Terra).

A resistência das ligas camponesas em Pernambuco tomou uma dimensão regional, lutavam contra a expulsão de suas terras. Chegaram a realizar congressos com o lema: Reforma Agrária, na lei ou na marra! E até ocupar terras (MORRISSAWA, 2001). O Movimento das Ligas Camponesas se dispersou com a prisão de seus líderes, na ditadura militar. A Ultab tinha a finalidade de coordenar as associações e tiveram líderes que desapareceram no período da Ditadura. O Master surgiu no Rio Grande do Sul e utilizou, como forma de luta, os acampamentos. A sindicalização dos Trabalhadores Rurais se regulamentou no Governo Jango. Com a junção da Ultab e os movimentos eclesiais da igreja católica surgiu, em 1963, a CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura). Nos períodos pré, durante e pós-ditadura militar, sempre houve perseguição às lideranças, assassinatos, trabalho escravo e expulsão da terra de milhares de camponeses. Assim como afirma Michelotti:

A análise histórica revela que a luta pela terra no Brasil alcança diferentes intensidades à medida que a correlação de forças muda, com períodos de maiores conquistas do campesinato e períodos com menores conquistas. Além disso, a luta pela terra se reconfigura nas diferentes conjunturas, tanto regionalmente,

como no protagonismo das diferentes categorias sociais envolvidas. (MICHELOTTI, 2014, p.84).

Apoiados pela CPT, Comissão Pastoral da Terra, sindicatos e partidos foram se articulando e movimentos sociais de luta pela terra tomaram uma dimensão territorial mais ampla e uma nova forma de se organizar. Esses Movimentos Sociais do Campo, especificamente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, referendaram-se no fim da ditadura militar em 1984, entretanto, já haviam sido gestados anos antes. Para não mexer na estrutura fundiária, o Estado sempre conteve a luta pela terra com repressão e com ações paliativas, a colonização é uma delas, a grande massa de trabalhadores sem-terra indo desbravar o interior e abrir fronteira agrícola para o agronegócio. Até os dias atuais, vivenciamos esta política, a exemplo o avanço da fronteira agrícola rumo à Amazônia com o “pé do boi” e a soja. Nas demais regiões, dá-se o mesmo processo de expansão, com a cana, eucalipto e algodão.

A concentração de terra no Brasil é vergonhosa, gera conflito, não produz alimento e não gera empregos no campo. Alentejano (2012) de posse de dados do Censo Agropecuário, de 2006, coloca-nos que;

Os pequenos estabelecimentos – com menos de 10 hectares – contabilizam 2.477.071 (47,9% do total), mas a área ocupada pelos mesmos é de apenas 7.798.607 (2,4 % do total), ao passo que, no polo oposto, os estabelecimentos com mais de 1.000 hectares são apenas 46.911 (0,9% do total), mas ocupam 146.553.218 hectares (44,4% da área total). O contraste se torna ainda mais nítido quando observamos que os estabelecimentos com menos de 100 hectares são cerca de 90% do total, ocupando uma área de cerca de 20%, ao passo que os com mais de 100 hectares são menos de 10% do total e ocupam cerca de 80% da área. E este quadro permaneceu praticamente inalterado nos últimos 50 anos. (ALENTEJANO, 2012, p. 354).

A Reforma Agrária, de fato eficaz, não se limita a fixar o homem na terra ou resolver problemas de conflitos, ela tem que ser realizada como projeto de vida e produção. Aliada a políticas públicas de produção Agroecológica, cooperativismo e Educação do Campo. No intuito de combater as lutas dos movimentos sociais, o poder público e o privado investem na repressão e perseguição a esses movimentos. Cresce a estratégia de criminalizar os

movimentos sociais do campo, utilizando-se diversos instrumentos de repressão e descaracterização dos mesmos, tais como a mídia e o judiciário, que têm realizado, com empenho, uma jornada de julgamento dos processos de lideranças desses movimentos, um amplo combate às formas de organização dos movimentos sociais, reprimindo atos coletivos, instaurando investigações contínuas e mesmo enquadrando militantes sociais como terroristas e praticando assassinatos de trabalhadores Sem Terra.

Além de tamanha desigualdade na distribuição da terra no Brasil, a concentração fundiária ainda é responsável pela violência no campo e uso intensivo de agrotóxicos e insumos sintéticos.

Hoje, além de continuar a produzir a devastação ambiental, os grandes latifúndios monocultores são também os principais responsáveis pela transformação do Brasil no maior consumidor mundial de agrotóxicos, pois são as culturas da soja, da cana-de-açúcar, do milho e do algodão as que mais utilizam agroquímicos e, com isto, contribuem para a contaminação do ar, das águas, do solo, dos alimentos e dos trabalhadores rurais brasileiros. (ALENTEJANO, 2012, p. 357)

Com o fim da Ditadura Militar e da era da modernização conservadora da propriedade latifundiária, foi lançado o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária, no governo Sarney. O latifúndio modernizando-se e as políticas de colonização e de Reforma Agrária abrindo fronteira agrícola para o agronegócio. Os congressistas (Bancada Ruralista) se articulam para propor leis que dificultem o acesso dos trabalhadores a terra, atualmente, as famílias organizadas devem avaliar se ocupam ou não um latifúndio improdutivo, mesmo que estes não cumpram a *função social da terra*¹, visto que, se ocupado, esse imóvel poderá ficar sem vistoria por dois anos², além de o judiciário espalhar decretos de

¹ A função social da terra é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, os seguintes requisitos: I aproveitamento racional e adequado; utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; observância das disposições que regulam as relações de trabalho; exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores.

²A medida provisória nº 2.183-56, de 24 de agosto de 2001, editada no Governo Fernando Henrique Cardoso, período em que o Brasil registrou o maior número de ocupações de terra, até os dias atuais. Essa medida provisória reviu pontos cruciais do Estatuto da Terra e da lei nº 8.629. Além de excluir todas as terras ocupadas do PNRA, ela impede o acesso aos recursos públicos de qualquer movimento ou grupo organizado que promova ocupações de terra.

*interdito proibitório*³, instrumento judicial que proíbe, antecipadamente, a ocupação de fazendas mesmo que sejam improdutivas.

O agronegócio, munido de um aparato tecnológico, jurídico e midiático, prega, cada vez mais, um campo sem gente, com “*gente fictícia*”, que demonstra resultados inexistentes, anunciam um Brasil recorde de safra, distorcem os impactos sociais e ambientais, reposicionam a imagem do agronegócio, como nos alerta Bruno “... *torna-se fundamental “reposicionar” a imagem do agronegócio nacional na sociedade, destacando suas contribuições econômicas e sua agenda social e ambiental de maneira a provar não ser destruidor do meio ambiente (BRUNO. 2012 p.02).*

Esta estratégia do agronegócio conseguiu articular todas as entidades ligadas ao agronegócio, Confederação Nacional da Agricultura, União Democrática Ruralista – UDR, sindicatos patronais, Organização das Cooperativas Brasileiras – OCB, Associação Brasileira do Agronegócio, a Sociedade Rural Brasileira – SRB e a vergonhosa Bancada Ruralista ou se preferirem a Bancada do Boi, usam como porta vozes pessoas com respeitada imagem televisiva, alcançando assim todas as classes sociais. A mídia, como aparelho ideológico, reforça a imagem de que o campo não precisa de gente, necessita apenas de máquinas, tecnologia e capital. Desqualificam a agricultura camponesa e se determinam como únicos produtores, responsáveis pelo alimento em nossa mesa. Mas isto não é o que afirmam dados trazidos por Michelotti; “... *a agricultura familiar no ano do censo foi responsável pela produção de 33,9% do arroz, 69,8% do feijão, 86,7% da mandioca e 45,9% do milho. Reafirma-se, assim, a relevância da produção familiar para os produtos da cesta básica nacional.*” (MICHELOTTI, 2014, p. 79). Apesar de produzir os principais itens da cesta básica, e gerar a maior parte dos empregos no campo os agricultores camponeses detêm menos terra confirmando dados trazidos por Alentejano:

Os pequenos estabelecimentos (com menos de 100 ha) responderam por 84,36% das pessoas ocupadas em estabelecimentos agropecuários, embora a soma de suas áreas

³O *interdito proibitório* é uma ação jurídica relacionada a situações nas quais o direito de posse ou de propriedade está ameaçada e está prevista no artigo 1.210 do Código Civil.

represente apenas 30,31% do total. Em média, os pequenos estabelecimentos utilizam 12,6 vezes mais trabalhadores por hectare que os médios (de 100 a 1.000 ha) e 45,6 vezes mais que os grandes estabelecimentos (com mais de 1.000 ha). (ALENTEJANO, 2014, p.28). (Grifos do autor).

Os cofres públicos financiam o agronegócio exportador e, em alguns estados, tem o benefício da isenção de impostos de exportação como é o caso da Lei Kandir, que é a desoneração sobre circulação de produtos primários, gerando lucros exorbitantes às empresas multinacionais que detêm o mercado brasileiro de produção de *commodities*, utilizam 69,69 % das terras agricultáveis disponíveis, águas de superfícies e de lençóis freáticos, dimensões gigantescas de áreas de vegetação nativa, transformadas em lavouras e pastagens. O mais assustador é que foi transferido para o Brasil o título de “*celeiro do mundo*”, empresas e grupos financeiros adquirem terra no Brasil, desnacionalizando o território com seus monopólios que dominam toda a cadeia produtiva, como coloca Alentejano:

Atualmente, presenciamos uma nova onda de internacionalização da nossa agricultura, na qual se combinam o domínio tecnológico e financeiro por grandes empresas transnacionais e a crescente compra de terras por empresas, fazendeiros e fundos financeiros estrangeiros. (ALENTEJANO, 2014, p.30).

Os preços dos alimentos e o acesso a eles não se modificam, pelo contrário, há uma crise de abastecimento e a insegurança alimentar aumenta cada vez mais, como alerta Alentejano:

O dinheiro extraído pelo governo do povo brasileiro por meio de impostos está financiando nossa insegurança alimentar, uma vez que serve para impulsionar um modelo produtivo, que expande a produção de *commodities* em detrimento da produção de alimentos, fortalece o agronegócio e não a agricultura, muito menos uma agricultura de base camponesa e agroecológica. (ALENTEJANO, 2014, p. 45).

É sabido que este modelo é insustentável e não se encaixa na forma camponesa de produzir. Assim, torna-se necessário organizar a luta em prol de um novo modelo tecnológico para a agricultura camponesa. Das famílias que ainda resistem no campo, uma parte está sendo aliciada pelo agronegócio.

Famílias estão cada vez mais aderindo à integração com a agroindústria capitalista, com isso, perdem a autonomia sobre a propriedade de produção camponesa, submetendo-se à empresa e perdendo autonomia sobre o processo produtivo.

Outra maneira de se submeter às armadilhas do agronegócio é o arrendamento da propriedade camponesa para plantio de *commodities* agrícolas. Nesta modalidade, parte significativa da propriedade deixa de fazer parte da unidade de produção da família, passando a pertencer ao arrendatário durante período pré-estabelecido em contrato. Ao fim do contrato a área arrendada volta para o agricultor, com um enorme e quase irreversível passivo ambiental. Outra estratégia de submissão ao modelo do agronegócio é a Assistência Técnica: vendem o pacote tecnológico de base capitalista aos agricultores camponeses. Outra parte do campesinato resiste à implementação desse modelo, como lembra Michelotti:

O campesinato brasileiro, em suas múltiplas expressões, não está passivo diante desse contexto e, de diferentes formas, vem realizando a luta pela terra, (re)construindo seus projetos de (re)produção na terra e alimentando as possibilidades de construção de um projeto de campo no Brasil que se contraponha ao atual e emancipe a diversidade de expressões do campesinato (MICHELOTTI, 2014, p. 73) (grifos do autor)

Muito se perdeu da cultura camponesa com a invasão do agronegócio, êxodo rural, crescimento da população urbana, falta de investimento do poder público, ausência total de políticas públicas dentre outras. Aos que ainda resistem, fica o desafio de manter a cultura, apesar dos agentes públicos promoverem a distribuição de sementes transgênicas, em substituição às sementes crioulas. Fernandes enfatiza que “*O grande desafio do campesinato é manter sua soberania desenvolvendo seu território por meio de sua autonomia relativa e do enfrentamento à hegemonia do capital.*” (FERNANDES, 2012, p. 746).

A luta pela terra é apresentada de forma vinculada à luta pela construção de outra sociedade, alternativa à sociedade capitalista e foi com esta expectativa que milhares de famílias se uniram ao longo dos séculos, para lutar pela Terra,

Justiça Social e Soberania. A mais expressiva luta que permanece com sua base organizada e incansável é a de trabalhadores e trabalhadoras rurais Sem Terra.

Na luta pela Reforma Agrária vários são os desafios, a conquista da terra e a mudança da sociedade. A relação dos agricultores camponeses com a terra em nada se aproxima com a proposta capitalista. Como afirma Costa:

Camponesas são aquelas famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seu problema reprodutivo – suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família – mediante a produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação. (COSTA, 2012, p.113).

O camponês possui uma característica única de produção e reprodução da vida. É a relação com a terra e o trabalho na agricultura que definem as *agriculturas* como: agricultura familiar, agricultura alternativa, agricultura orgânica, agroecológica, camponesa etc.

Na agricultura camponesa, o campo, a cultura e a terra é parte integrante da vida, vivências, cultura e família. Tendo acesso à terra e aos recursos naturais, a família camponesa supre as suas necessidades de consumo, reprodução social e cultural. Torna-se autônomo em relação aos insumos externos, utiliza o trabalho para transformar a natureza e satisfazer às suas necessidades. O campesinato abrange as famílias assentadas, de comunidades tradicionais e de agricultura familiar, levando em consideração a relação com a terra e a produção. Há outras especificidades pertencentes a cada grupo. De maneira geral é esta classe de trabalhadores que, mesmo “*sob pressão*” capitalista, resistem ao modelo que tenta os expulsar do campo e ou submeter ao seu pacote tecnológico.

Alternativas ao pacote da revolução verde para a agricultura camponesa são as iniciativas agroecológicas, propostas e implementadas por famílias camponesas ligadas a organizações sociais do campo, “*não é possível pensar a Agroecologia dissociada da Reforma Agrária e do fortalecimento da agricultura*

camponesa”. (ALENTEJANO, 2014, p. 24). A organização dos trabalhadores e trabalhadoras camponeses em uma proposta contra-hegemônica, em um cenário predominantemente capitalista é o desafio posto.

O campo enfrenta um período de barbárie, de redução da vida em mercadoria. O agronegócio tornou-se um “*biocida*” do campo e da cidade, levando em conta que, com a mundialização do capitalismo, nem os países de bandeira socialista estão livres dessa realidade. Diferenças fundamentais entre os dois modelos de campo: o agronegócio produz mercadoria, dissociada da vida, a partir de sua matriz produtiva baseada na revolução verde; a agricultura camponesa produz e reproduz a vida, as relações sociais e a cultura através do trabalho humanizado e de matriz baseada no policultivo, sendo que primeiro a produção é para subsistência, autoconsumo e depois para abastecer mercados locais. “*Existem dois projetos em jogo, isto já está claro, contradições entre sem terras e latifundiários, pois um projeto é liberdade, vida e produção; o outro é injustiça, morte e especulação*” (trecho de música do CD Arte em Movimento).

A reforma agrária, em seu processo histórico, perdeu o caráter popular ao longo do tempo, se realizada a partir da proposta dos movimentos sociais teria o caráter de enfrentamento às ofensivas neoliberais, entretanto não leva em consideração a proposta dos movimentos sociais:

Reforma Agrária popular consiste na distribuição massiva de terras a camponeses, no contexto de processos de mudanças de poder, nos quais se constituiu uma aliança entre governos de natureza popular, nacionalista, e os camponeses. Desses processos resultaram leis de Reforma Agrária progressistas, populares, aplicadas combinando-se a ação do Estado com a colaboração dos movimentos camponeses. (STÉDILE, 2012, p. 662).

Neste início de milênio, as expectativas da classe trabalhadora aumentaram na perspectiva de um governo popular eleito pelos trabalhadores, pela primeira vez na nossa história. Anseios de uma Reforma Agrária Popular preencheram a esperança de milhares de trabalhadores e trabalhadoras rurais sem terra por todo o território brasileiro. Entretanto, com o decorrer dos mandatos frustraram-se as esperanças e novamente os interesses do capital prevaleceram, por último, referendados pelo golpe de 2016. Foram assentadas

muitas famílias, nos últimos anos, a maioria delas por pressão dos movimentos sociais e a outra demanda foi assentada em locais onde não havia conflitos e nem terras aptas à reforma agrária, contaram como número para cumprir metas as famílias reassentadas. O governo Popular sequer conseguiu mexer nas suas próprias estruturas, não formou base e não elevou o nível de consciência da população.

O governo popular não mexeu com a estrutura, ateve-se a cumprir metas. Pautas históricas dos movimentos sociais do campo, como a atualização dos Índices de Produtividade ficou sem debate nas instâncias governamentais e perdeu força diante da ofensiva organização dos ruralistas no governo, os atuais Índices de Produtividade são do ano de 1975 e não considera o avanço tecnológico no campo da agricultura e pecuária, esta não atualização impede que as propriedades pouco produtivas sejam desapropriadas para fins de Reforma Agrária; não se avançou também no debate do Limite da Propriedade Rural, que estabelece o limite da propriedade em Módulos Fiscal, específicos para cada Estado.

A aprovação do uso da biotecnologia, os OGM - Organismos Geneticamente Modificados que culminaram na aprovação dos Transgênicos foi uma derrota aos movimentos sociais do campo, que tanto fizeram e fazem campanha contra a destruição da biodiversidade. Dentre muitas outras campanhas está a de combate ao uso indiscriminado de Agrotóxicos na agricultura, que os órgãos de regulação insistem em aprovar, sendo que o Brasil lidera o *ranking* de maior consumidor de agrotóxicos do mundo. Importante ressaltar a ofensiva das mineradoras e o hidronegócio. É neste campo que surge o debate por escolas do campo,

O destino histórico da EdoC se define fundamentalmente no âmbito da *questão agrária*, entendida no sentido do estudo da natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra, o que envolve o próprio embate entre lógicas de agricultura. (CALDART, 2015, p. 05)

É nas situações contraditórias e conflitantes que surgem avanços e lutas da Classe Trabalhadora. Nada é imutável, as contradições nos educam a cada

dia. Diante do cenário trágico e de derrotas consecutivas, muitos foram os avanços organizativos dos movimentos sociais. Organizaram-se em fóruns e realizaram debates que avançaram, como o debate da Educação do Campo. São inúmeras as conquistas oriundas desses debates, no campo das políticas públicas, das quais trataremos nos próximos capítulos.

3.2. O Campo da Educação do Campo e da Escola do Campo

A educação no Brasil enfrenta diversos desafios para alcançar qualidade, levando em consideração a formação de educadores; a garantia de acesso e permanência no ensino público; melhorias das instituições públicas de ensino e mudanças na forma escolar e nas relações sociais na escola.

No campo, a realidade é bem mais complexa. Além de compartilhar dos mesmos problemas e desafios da educação pública, no campo, a principal dificuldade se encontra no acesso e permanência à escola para comunidades camponesas. Os professores possuem pouca ou nenhuma formação e, os que possuem, não se identificam e não têm preparo para lidar com a diversidade das escolas do campo.

Correndo o risco de fechamento onde ainda há escola nas comunidades do campo, a situação de infraestrutura, na maioria delas, é precária, não há professores capacitados para a Educação do Campo e sofrem constantes assédios imorais da ideologia dominante do agronegócio. A precariedade das escolas do campo refletem a ausência de recursos físicos básicos para o seu funcionamento, a má distribuição geográfica e a ausência de assistência de políticas públicas. Estes são alguns dos problemas enfrentados, além de se encontrarem em um território de disputa entre a ideologia do capital financeiro, no campo representado pelo agronegócio, e a permanente luta para a implementação de uma Educação do Campo. Onde não há escolas, os estudantes são forçados a se deslocar para as cidades próximas, para cursar principalmente o Ensino Médio, deixando para trás uma cultura, uma história, um futuro ligado ao campo. Como afirma Caldart;

O povo brasileiro que vive e trabalha no campo tem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. E nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos. (CALDART, 1999)

Ao se afastar do campo, os jovens vão perdendo a sua identidade e os vínculos necessários para lutar por condições de vida, pela escola do e no campo, para aqueles que nela vivem e produzem. A escola do campo é um dos principais fatores que contribuem para permanência das famílias no meio rural. Sem ela e com as fortes ofensivas do agronegócio de desterritorializar os camponeses, a resistência ao capitalismo no campo vai diminuindo e o êxodo aumenta.

A educação para os trabalhadores do campo sempre esteve voltada para a desqualificação e descaracterização desses trabalhadores enquanto sujeitos do campo. A educação no meio rural, quando ofertada, era destinada à formação de mão de obra para o exército industrial de reserva, já que o agronegócio tomava conta das terras agricultáveis e expulsava milhões de famílias do campo. Quanto a isso, Mézaros traz:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, serviu – no seu todo – o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade ou na forma "internacionalizada" (i.e. aceite pelos indivíduos "educados" devidamente) ou num ambiente de dominação estrutural hierárquica e de subordinação reforçada implacavelmente. (MÉSZAROS, 2005, p. 35).

A oferta de escolarização era somente para as séries iniciais de 1ª à 4ª séries. Uma cópia piorada da educação urbana, adaptando-os ao produtivismo. Sob controle patronal, as escolas rurais funcionavam dentro dos latifúndios e comunidades rurais.

Reforçando o fato de que a educação oferecida no meio rural sempre esteve aquém do que necessitavam os povos do campo e lembrando que foram

propostas e instituídas pelo poder público sem a participação dos camponeses, a escolarização, até então ofertada aos mesmos, teve prioritariamente o propósito de adaptar o camponês à vida urbana. A educação rural idealizava a vida urbana como progresso. Embebido pelas artimanhas capitalistas e pejorativas do camponês, esta modalidade de ensino contribuiu para o êxodo rural. (RIBEIRO, 2012) Ainda hoje, encontramos escolas na zona rural que estão desprovidas de projetos para o campo. Não há estrutura de funcionamento, os professores não possuem formação adequada para trabalhar com as disciplinas e áreas de conhecimento.

O currículo continua fora da realidade e da vida dos estudantes e completamente alheio às especificidades e demandas das comunidades, das organizações dos trabalhadores e trabalhadoras do Campo. Promove, frequentemente, o descuido e desrespeito com a realidade local, estimulando a saída da juventude do campo, em busca de trabalho, educação e formação profissional. Neste campo é que se coloca o desafio da Educação do Campo. Caldart afirma:

Não se pense a EdoC fora da contradição fundamental entre capital e trabalho e, pela nossa opção de classe, sem o objetivo de superação das leis fundamentais de funcionamento da lógica de produção que move o capitalismo: exploração do trabalho e exploração da natureza. (CALDART, 2015, p.05)

A Educação do Campo começou a ser gerada nos palcos das lutas por direitos de vida digna no campo. Como sujeitos de direitos, os trabalhadores e trabalhadoras do campo lutaram organizados em movimentos sociais e sindicais por uma nova vida, por acesso às políticas públicas, terra, educação e dignidade. A luta política não se resume a isto, a luta política vai além, ela atravessa as cercas em busca de uma mudança na história, na cultura e na estrutura da sociedade. Caldart nos afirma isso, quando se refere à Educação do Campo, explicitando que;

Ela nasceu protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, em um movimento coletivo de pensar a educação/formação dos trabalhadores e não para eles, lutar por políticas públicas que garantam as condições para que estas

práticas sejam construídas desde seus interesses sociais, políticos, humanos. *Esta é a grande novidade histórica da EdoC*, e que não podemos deixar se perder: **criada pelos trabalhadores do campo como ferramenta para disputar políticas que lhes garantam condições objetivas de construir e gerir, pela sua associação coletiva, a educação de que precisam para “conquistar sua própria emancipação”**. (CALDART, 2015, p. 02. Grifos nossos)

Então a realidade excludente da educação para os povos do campo começou a se transformar a partir da luta dos trabalhadores e trabalhadoras, organizados em movimentos sociais que demandaram uma educação que estivesse voltada para a sua realidade, feita por eles e com eles, garantindo, assim, a universalização deste direito no campo. Como trazem Molina e Sá:

A concepção de Escola do Campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. (MOLINA e SÁ, 2012, p.326).

A Educação do Campo nasce nos Movimentos Sociais do Campo em meio a luta e a conquista da terra em territórios de resistência. Somam-se aos seus objetivos a defesa da vida nas suas múltiplas determinações e a implementação da Educação do Campo na Escola do Campo. Por isso, envolve-se com os espaços que vão para além da estrutura da sala de aula. É também um espaço de produção e reprodução de conhecimento, que tem uma identidade própria. Promove a formação de identidade viva e presente de possibilidades e existência social. A luta dos movimentos sociais, sindicais e comunidades tradicionais por políticas públicas visa garantir que a juventude não precise abandonar o campo para estudar. Que não seja sua única opção buscar sua sobrevivência na cidade, que tenha o direito e a oportunidade de estar no campo, viver e trabalhar.

A Escola do Campo almejada não cabe no modelo de sociedade capitalista, porque o modelo atual de escola molda o ser humano e o direciona para a subordinação. Uma escola voltada para a conscientização e a criticidade se opõe à escola tradicional, um dos importantes instrumentos de dominação da

classe dominante, que forma aí os seus trabalhadores, a partir da subordinação e alienação.

Embora seja um fenômeno recente na história brasileira, o acúmulo de luta e construção da Educação do Campo já precisa ser considerado para pensar a realidade educacional do campo, em particular da educação pública, principalmente quando se quer entender esta realidade desde o ponto de vista dos próprios trabalhadores do campo e suas organizações. (CALDART, 2015, p.01)

Portanto, Caldart reforça que a Educação do Campo é gerada, nasce e se constitui na luta contra essa realidade. A força dos movimentos populares se nutre e cresce da indignação e da resistência à destruição da vida no campo, por mudanças que representem melhorias e conquistas em todas as dimensões. A organização e o protagonismo dos sujeitos do campo nos trouxeram conquistas. A luta ***Por uma Educação do Campo*** contempla muitos dos anseios dos povos do campo e está sendo constituída, idealizada e realizada pelo Movimento da Educação do Campo e, principalmente, por quem a vive.

O grito de ordem era: *“Reforma Agrária: Uma Luta de Todos!”*. Assim encerrava-se o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, o I ENERA, em 31 de julho de 1997 (CALDART, 1999). O início da Educação do Campo? Não, a realização de uma grande conquista: colocar a Educação do Campo⁴ na pauta da sociedade. Realizar uma denúncia e exigir uma educação voltada para a realidade das comunidades do campo, ligada à sua vida e cultura. (SANTOS 2013 - 2016).

Outro marco importante na luta pela Educação do Campo foi a 1ª Conferencia Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” ocorrida em Luziania/GO, 27 a 30 de julho de 1998 (ARROYO, 2009, p. 16). Durante esses dias, foram discutidos os rumos da Educação do Campo e mostrou-se que somente é possível trabalhar esta proposta quando aliada a um projeto popular para o Brasil. (KOLLYNG, NERY e MOLINA 1999). Foram tiradas propostas de ação, durante a Conferência, que tinha o intuito de vincular as propostas de Educação do Campo com um projeto popular para o Brasil: fazer mobilização

⁴O conceito de Educação do Campo ainda não tinha sido definido, mas estava em construção.

por políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo; lutar para que os povos do campo tenham acesso à alfabetização; formar educadores e educadoras do campo; produzir uma ampla proposta de Educação do Campo.

Nesses encontros históricos, os diversos movimentos sociais, populares, sindicais, universidades e organizações não governamentais discutiram os rumos da Educação do Campo e propuseram compromissos, desafios e ações. Essa articulação propôs a criação e a regularização de alguns cursos de formação de professores e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA já idealizado desde o I ENERA. Foram criados inúmeros cursos como: Agronomia com ênfase em agroecologia, História, Geografia, Técnico Agrícola com ênfase em agroecologia, Magistério e a Pedagogia da Terra, que visavam formar Jovens e Adultos do Campo trabalhadores e trabalhadoras rurais dispostos a mudar a realidade do lugar onde vivem e contribuir com a construção da Educação do Campo. Os sujeitos do campo lutam e se organizam no sentido de construir uma Educação do Campo a partir de um território camponês, das relações de trabalho ali existentes, a terra, a luta, portanto, a vida que se reproduz constantemente, que são condições que garantem a própria existência.

A Educação do Campo traz tudo isso e é sem dúvida uma prática contra-hegemônica que vem sendo construída, e também disputada, dentro das escolas do campo, nos cursos de formação de educadores do campo e nas proposições de políticas públicas. Dentro do que foi proposto, na sua concepção, a EdoC não se compreende (ou não pode ser pensada) fora da tríade: *campo – educação – política pública*, nas suas relações e implicações mútuas. (CALDART, 2015, p.05) (grifos da autora) Encontraremos no capítulo seguinte em quais âmbitos avançamos na discussão, disputa e implementação das políticas públicas para a Educação do Campo e no que precisamos avançar.

3.3. O campo de disputa por Políticas Públicas para a Educação do Campo

A Escola do Campo demanda uma série de especificidades. Por ser fruto da luta, a sua universalização não garante que esta seja voltada para os

camponeses e camponesas. Segundo Molina e Sá “[...] *ela se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital*” (2012, p.326). Há um caminho a se trilhar, para que esta seja, de fato, uma Escola do Campo. O campo, diferentemente da cidade, na maioria das vezes mantém particularidades históricas, sociais e culturais que o diferenciam, demandando um olhar mais agudo. A relação que os camponeses possuem com a terra é de lugar de produção e reprodução da sua existência por meio do trabalho.

A escola tem uma função social ou deveria ter: ensinar o educando a ler e escrever, exercer a cidadania, respeitando os direitos e deveres no meio em que vive. O conhecimento científico, historicamente construído, deveria estar a serviço da humanidade e o acesso a ele deve ser por meio da escola. Tradicionalmente, a escola capitalista exerce outra função, que é a de excluir e subordinar (Freitas, 2011). A força dos movimentos populares nutre-se da indignação e da resistência à destruição da vida no campo, por mudanças que representem melhorias e conquistas em todas as dimensões, nesse sentido, Molina e Sá afirmam que:

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à Escola do Campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social [...] o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana. (MOLINA e SÁ, 2012, p. 327)

O movimento pela Educação do Campo tem demonstrado a justa luta dos povos do campo por melhorias na educação e valorização das lutas sociais, culturais e dos espaços de produção do conhecimento. São inúmeras as conquistas desse movimento, algumas materializadas em políticas públicas

concretas, conquistas de escolas e a implementação de cursos superiores para os adultos e jovens camponeses elevarem o seu nível de escolaridade, tenham qualificação profissional para produzir a sua existência, valorizando o campo e o modo de viver camponês, sem precisar abandonar o campo.

Com a conquista da terra pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais organizados em Movimentos Sociais e Sindicais, surge a necessidade de lutar por uma educação como direito de todos e de embate contra-hegemônico que estivesse voltada para as especificidades das comunidades e populações do campo. Assim surgem as demandas por escolas do campo. Seu objetivo é, em oposição à lógica capitalista, valorizar a produção de conhecimento a partir da vivência desses sujeitos. A escola, para a Educação do Campo, deve promover a discussão de um campo de produção e reprodução da vida. Os sujeitos do campo passam a ser protagonistas na idealização de um novo projeto de sociedade, pensada a partir da educação, que promoveu eventos e articulações em busca de uma educação contra-hegemônica. (KOLLING; MOLINA, 1999; CALDART, 2000).

Como sujeitos de direitos, os trabalhadores e trabalhadoras do campo se organizaram em movimentos sociais e sindicais para lutar por uma vida digna no campo, ter acesso à políticas públicas, à terra, ao trabalho, à educação e à dignidade.

Observando o contexto das políticas públicas de Educação do Campo e analisando a atual situação percebemos que ela foi capaz de materializar-se em diferentes instâncias da sociedade civil e conquista seu espaço na sociedade política, garantindo o direito à educação aos camponeses, por meio de políticas específicas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, criado em abril de 1998 (CALDART, 2011), que foi responsável pela alfabetização, escolarização e formação de milhares de trabalhadores e trabalhadoras do Campo, da educação básica a superior.

Conforme nos ensina Chauí, “um direito, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido, para todos os indivíduos, grupos e classes sociais” (ibid.). (CHAUÍ apud

MOLINA 2012.) Essa é a principal característica da ideia de direito: ser universal, referir-se a todos os seres humanos, independentemente da sua condição social.

A primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada no ano de 1998, foi um marco na discussão de políticas públicas, materialização e reafirmação dos direitos das populações camponesas. Era o início da articulação da tríade Campo - Educação – Políticas Públicas.

A partir dessa organização coletiva dos trabalhadores, a Educação do Campo consegue avançar na mobilização e luta e vem conseguindo conquistar e materializar políticas públicas específicas à garantia do direito à educação para os camponeses. Em 2002 foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Importante passo para o reconhecimento da modalidade específica de Educação do Campo e que define a identidade da Escola do Campo. Importante clarear que nenhuma dessas políticas e destes marcos legais foram dados, ao contrário, são resultado de muitas lutas e embates da classe trabalhadora do campo com os donos do poder. E, ainda assim, para manter essas conquistas, é necessário muita resistência, pois são constantes os retrocessos. Além disto, estamos ainda em uma luta para implementar tais conquistas e fazer valer cada gota de suor e sangue, derramadas por essas e outras conquistas da classe trabalhadora do campo.

Com o reconhecimento de uma educação voltada para as Escolas do Campo, surge a necessidade de formação de professores educadores para atuarem nessas escolas, já com a concepção da ótica dos direitos à educação, que esta seja voltada para os povos do campo. Segundo (ARROYO, 2012), “Os cursos de formação de professores partem das demandas dos movimentos do campo, reunidos na Conferência Nacional realizada em 2004, que deu origem, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO)”. Daí surge a proposta de implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Desafio aceito por quatro universidades com projetos-piloto e que hoje abrangem mais de 40 universidades em todo o país.

Segundo Cruz (2012), os povos do campo abrangem, os povos indígenas, quilombolas, populações agroextrativistas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu, grupos vinculados aos rios ou ao mar, ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, varjeiros, jangadeiros, marisqueiros, grupos associados a ecossistemas específicos, pantaneiros, caatingueiros, vazanteiros, geraizeiros, chapadeiros e grupos associados à agricultura ou à pecuária, faxinais, sertanejos, caipiras, sitiantes campeiros, fundo de pasto, vaqueiros. (CRUZ, 2012, p. 598).

Destaco como principais conquistas da Educação do Campo, a partir do primeiro ENERA em 1997, o PRONERA em abril de 1998 e os Marcos Normativos da Educação do Campo, com destaques para o Parecer CNE nº 36/2001, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; o Parecer 01/2006 que reconhece aos dias letivos para a Pedagogia da Alternância; o Decreto 7.352, de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012 Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo. (Brasil, 2012), a partir do qual foram implantados 42 cursos permanentes de Licenciatura em Educação do Campo.

Importante ressaltar que as lutas dos camponeses organizados garantiram, assim, conquistas não só no âmbito da educação básica, mas também avançaram na luta e conquista pela garantia da Educação Superior do campo, que hoje se estende da graduação à pós-graduação, num constante processo de formação continuada de educadores e educadoras do campo, que atuam tanto nas escolas de educação básica do campo, quanto em outros espaços formativos e em todos os ambientes educativos possíveis, na perspectiva da emancipação dos sujeitos do campo, sempre com a perspectiva de formar intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

3.4. Formação de Educadores para as Práticas Contra-Hegemônicas: o que se torna essencial nesta aprendizagem

Estamos diante de uma realidade da qual nos alertava Freitas, quando nos colocava que a formação de professores estava seguindo o padrão internacional de exploração do trabalho, do qual acompanhou o desenvolvimento capitalista. Ao dizer que:

No padrão antigo de exploração a educação jogava um papel periférico, na medida em que o trabalhador era preparado na própria linha de produção, sem necessitar de grandes conhecimentos técnicos e habilidades especiais. Fragmentado, o trabalhador era rapidamente substituído por outro num processo de barateamento da mão de obra. (FREITAS, 2011, p. 97).

capitalismo exige um novo estilo de trabalhador que deve possuir inúmeras habilidades. No desenho do documento “*Pátria Educadora*”, de 2015, está explicitamente o interesse do capital nas escolas, interesses presentes na meritocracia e privatização, concepções que são a base da política dos reformadores empresariais da educação.

A educação básica é a parte mais importante desse novo modelo de desenvolvimento que tem como lemas o produtivismo, a capacitação e o consumismo. Diante disto, a formação exige uma série de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que o preparem para servir melhor o crescente capitalismo. Estrategicamente, a formação de professores precisa atender aos interesses mercantis. A preparação do professor nos cursos de licenciatura e pedagogia, banalizados e sem compromisso, é feita de qualquer maneira, considerando os cursos da maioria das faculdades particulares e as EaD. No lugar de uma formação integral, pública e gratuita, uma formação simplificada e ofertada pela educação privada, que visa manter a subordinação da educação escolar aos interesses das classes dominantes.

Na história recente, o capitalismo sempre sonegou a instrução, não permitindo que as classes recebessem formação que as tornasse aptas a liderar, isto não mudou muito, pois agora é instruir sem conscientizar. (Freitas; 2011) A formação de professores educadores não se torna prioridade nesse contexto. Não há professores suficientes nas escolas públicas; há sobrecarga de horas de trabalho dos professores; as condições de trabalho são precárias; as salas de

aula são super lotadas; não há efetivos planos de carreira na maioria dos estados e municípios; há ausência de formação continuada, e, pior, a formação de nível superior dos docentes está, cada vez mais, sendo precarizada e descaracterizada, caminhando para a formação de um profissional técnico, capaz de lidar apenas com questões práticas, com ausência de uma formação teórica, crítica e política .

Esta formação se dá de maneira descoordenada, em a qual impera a formação pontual com o objetivo de prepará-los para a implementação de uma determinada proposta ou método. A formação de professores baseia-se em um único modelo que não leva em consideração as especificidades dos diversos sujeitos do campo e da cidade. A prática docente limita-se à reprodução do modelo capitalista, e quando o trabalho é alienado, ter a prática como critério de verdade é correr o risco de permanecer em uma concepção de mundo do senso comum. (CURADO, 2012).

As pedagogias estão engessadas nos livros didáticos e, pior, com a visão de uma sociedade que não se dispõe a conhecer e intervir no atual modelo de educação, estão alheios a isto, transformando nossos jovens em mão de obra, moldados ao mercado de trabalho. Desta forma, percebe-se a importância de uma formação com qualidade, valorizando não só seu conhecimento, mais todo empirismo que circunda seu contexto. Ferreira vai dizer:

A formação de professores envolve uma ampla rede de situações, contextos, referências, relações de poder, de conhecimento, de valores e de experiências que isentam os professores de se responsabilizarem, somente a si, pelo desenvolvimento profissional. Essa formação se ancora nas condições estruturais e políticas que favorecem os processos de identidade pessoal, profissional, profissionalidade e profissionalização da docência, tanto no campo quanto na cidade, tanto na escola como na comunidade. (FERREIRA, 2015, p.81)

O Estado expandiu o acesso dos jovens à educação superior. Bela propaganda se ali não estivessem implícitos um vasto programa de privatização da educação pública, por meio de programas de incentivo à profissionalização em outros países, como, por exemplo, o “Ciências sem Fronteiras”, onde os

cofres públicos financiam a formação desses estudantes e as grandes empresas cooptam o profissional formado.

O Estado também intensificou a alocação de recursos públicos em faculdades particulares, causando a negação do jovem no acesso a universidades públicas, restando apenas à disputa de cotas e/ou bolsas em faculdades particulares que, de alguns anos para os dias atuais, multiplicaram os cursos de formação de professores à distância, com a metade do tempo mínimo exigido para uma formação de qualidade social, precarizando ainda mais a formação de professores. Não me coloco em momento algum contra as cotas conquistadas pela luta dos movimentos sociais. O que é inaceitável é o financiamento público a universidades particulares que vendem o pacote neoliberal para a educação, em detrimento à construção e ampliação das vagas públicas em IES públicas.

Os cursos oferecem aos professores, no período da formação, apenas novas propostas ou métodos práticos, como soluções para a aprendizagem, criando inúmeras pedagogias e modismos, sem levar em conta a vida dos educandos e desmerecendo o educador, significando dizer que os cursos têm a resposta e cabe ao professor em formação apenas se despir do seu saber e de sua história. Ao contrário deste processo, a formação de educadores deve estar voltada para a construção de uma nova postura pedagógica, compreendendo o professor não apenas como sujeito epistemológico, mas considerando-o em sua complexidade, como sujeito de sentimentos, emoções, valores e ideologias, indivíduo inserido em um contexto coletivo. Assim refletindo com Curado,

[...] é imprescindível que a formação seja pensada, também, a partir da constatação de que a prática pedagógica é trabalho, trabalho determinado pelas condições objetivas do processo de produção do ensino, que por sua vez é subordinado ao processo mais amplo de produção. (CURADO, 2012, p. 03).

O processo de formação dos professores será determinante na sua prática pedagógica, então, a importância de se valorizar este período e os demais de formação continuada. Os professores são produtores de saberes, construídos em todas as dimensões, num movimento constante, histórico e

dialético em todos os espaços de seu percurso, precisam ter consciência de que são um ser inacabado. Como afirma Curado “*a formação docente, seja inicial ou continuada, contribui para determinar, em parte, a ação concreta do professor, suas escolhas, sua prática pedagógica cotidiana*” (CURADO, 2012, p. 03). A formação para o trabalho individualizado descaracteriza a docência, porque a alienação desumaniza e exclui dos processos produtivos e coletivos, alheios à práxis. Ao se afastar dos processos de produção pela práxis, afasta-se da própria vida, deixando que seja guiado e conduzido, a gosto do capitalismo. Trabalho docente, trabalho manual e intelectual não se dissociam. Curado nos lembra que:

Neste momento histórico é preciso focar a atenção no significado de cada concepção, procurando ter clareza do projeto político que defende e quais intenções esta concepção revela. Uma formação de professores voltada para a reflexão na prática, tendo esta como eixo articulador, pode significar avanços no sentido de relacionar teoria e prática, proporcionando autonomia e preocupação com a formação da classe trabalhadora para a qualidade e emancipação. (CURADO, 2012, p. 07)

O Estado hoje não age mais somente pela força para cooptar, persuadir e obter consentimento das massas. Obtém o seu consentimento também devido ao seu nível de consciência ainda ingênuo frente à barbárie capitalista que opera o Estado e seus aparelhos ideológicos, tendo como instrumentos principais de persuasão, a mídia e a escola. Curado afirma isso ao colocar que: “*Uma classe obtém a hegemonia na medida em que sua cultura e seus valores tornam-se próprios de um conjunto de pessoas*” (2012). Está posto o desafio aos educadores de compreender os processos que acontecem fora da escola, quando a escola estabelece algum tipo de vínculo orgânico com outros lugares de formação de sujeitos sociais coletivos, e quando os próprios movimentos sociais ocupam a escola e dela se ocupam, incluindo a formação das novas gerações, em sua práxis política e pedagógica.

Compreender a formação de educadores para além do professor, como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, compreendê-lo como sujeito histórico é necessidade imprescindível. Não apenas no sentido de um sujeito

determinado pela história, imerso em um determinado contexto, em uma determinada cultura que o define, mas um sujeito que faz sua história, que compreende e atua no seu contexto, no seu ambiente, nos diversos espaços de produção do conhecimento, formação e vivências coletivas.

O sentido da formação está, portanto, em promover uma prática docente capaz de garantir a produção de conhecimento. Estudar a vida e suas inúmeras possibilidades de reprodução, diante de educandos que vivenciam cotidianamente este desafio. Porém, ao contrário desta preocupação, os programas de formação hegemônicos têm a intencionalidade de formação do professor pelas habilidades e competências, como prevê a pedagogia das competências. Uma formação que visa o crescimento individual e personalista, e não como sujeito coletivo. Sobre a formação pela práxis, Curado complementa:

É a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação, não é suficiente a atividade teórica, é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora, tornando-se aderência e, apesar de algumas inovações que possa apresentar na aparência, sua essência é de conservação do real. É na unidade teoria e prática que pode haver uma práxis transformadora da realidade. (CURADO, 2012, p. 11).

Esta formação pela práxis é exatamente o que propõe a formação em Educação do Campo: propõe uma educação diferenciada do que a proposta pelo Estado burguês, propõe uma formação contra-hegemônica. O campo brasileiro enfrenta uma disputa de projetos e a formação de educadores do campo busca, em conjunto com a luta maior que é a transformação social, uma revolução no campo brasileiro, formando educadores com compromisso real com as escolas do campo e comunidades do campo camponesas. Este processo está em construção e cabe à organização coletiva desses sujeitos buscarem cada vez mais conhecimentos e aperfeiçoarem suas práticas numa dimensão omnilateral. Curado complementa:

Se por um lado o capitalismo produz e reproduz consciências subordinadas que, pelo limite histórico, estão impossibilitadas de elaborar uma compreensão crítica da realidade enquanto sujeitos individuais, por outro lado, na reflexão coletiva e na criação de uma nova camada de intelectuais que estejam ligados à classe de maneira orgânica, estes podem unificar teoria e prática sob a ordem de um projeto na disputa hegemônica. Essa contradição não é, senão, a contradição capitalista que produz, no seu próprio interior, elementos de sua negação, os quais, porém, serão vistos num esforço coletivo de compreensão da prática. (CURADO, 2012, p. 13)

A Licenciatura em Educação do Campo coloca a formação como uma concepção totalizante: uma formação dos educadores que rompe com a qualificação instrumental e afirma uma formação na qual a raiz de tudo é o ser humano, seu processo de humanização, de emancipação humana, a atuação do professor comprometido com a luta é perceptível, ele consegue estabelecer relações com a escola, professores e comunidades, pois “*para se transformar o mundo, é preciso transformar a prática*” (CURADO, 2012, p. 13). É preciso que se entenda o processo e ele não é individual, torna-se imprescindível a luta coletiva e integrada à discussão da educação e a formação de educadores.

3.4.1. Projeto Político Pedagógico da LEdoC

O Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (2009) foi formulado a partir da minuta original que estabeleceu Diretrizes para sua elaboração (MEC/SECADI/CGEC, 2006). Neste documento de abril de 2006 estão estabelecidas as formas de implementação do curso, a carga horária, a Base Curricular, o Perfil de Ingresso e de Egresso.

Dentre os aspectos legais que regulamentam a Licenciatura em Educação do Campo e lhe dão legitimidade institucional encontram-se as seguintes bases legais:

Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; (PPP, 2009)
Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura. (PPP, 2009)

Partindo destas diretrizes e do princípio de que a educação compreende as diferentes dimensões humanas, o seu objeto é a Escola do Campo, a formação de educadores para essas escolas, enfatizando a construção da organização escolar e do trabalho pedagógico. A elaboração do PPP da LEdoC parte do princípio que educar é uma missão, o que implica educar para a vida. Neste sentido, educação amplia seu conceito a partir da intencionalidade do projeto educativo que nos permite perguntar que tipo de educador queremos para a Escola do Campo? E que escola queremos para a população camponesa? Assim, que projeto de desenvolvimento queremos para o país e para o Campo brasileiro? O Campo é um espaço rico em relações sociais e, portanto, um ambiente fecundo em complexidades e interações. Sendo o campo um espaço de diversidades, a concepção de educação da qual decorre a formação de professores para atuar nas Escolas do Campo deve-se deixar perpassar por tais referenciais.

O perfil de Ingresso desses educadores está presente na Minuta Original de abril de 2006 e também do PPP de (2009);

A Licenciatura Plena em Educação do Campo destina-se a prioritariamente:

- professores em exercício nas Escolas do Campo da rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior; outros profissionais da educação com atuação na rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;
- professores e outros profissionais da educação que atuem nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;
- professores e outros profissionais da educação com atuação em programas governamentais que visem a ampliação do acesso à educação básica da população do campo tais como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Saberes da Terra.
- jovens e adultos que desenvolvam atividades educativas não escolares nas comunidades do campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior. (SÁ e MOLINA, 2011, p. 359 - 360).

A concepção de educação como ferramenta de transformação da sociedade, por meio de um trabalho pedagógico que dê sentido aos diferentes saberes e seja enraizado no cotidiano dos sujeitos que constituem a escola. Para tanto, a educação fomenta-se na realidade dos educandos. Portanto, pretende formar e habilitar profissionais para a docência dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, nas áreas de conhecimento: Linguagens e Ciências da Natureza e Matemática, ampliando a atuação dos egressos do curso na gestão de processos educativos escolares e gestão de processos educativos comunitários.

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. Ênfases: Educação Fundamental Anos Finais e Educação Básica de Nível Médio, também na Modalidade Educação de Jovens e Adultos e na combinação com a Educação Profissional. (PPP, 2009, p.18)

Segundo Barbosa, Molina e Sá (2010);

O curso visa formar educadores para as escolas e comunidades rurais do Centro Oeste, dentro do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), do Ministério da Educação. O curso compreende a formação humanística, pedagógica e sociopolítica do educando integrada à formação nas áreas de habilitação em Ciências da Natureza e Matemática e em Linguagens, com base na metodologia da alternância. Enquanto que o perfil de ingresso dos estudantes desse curso exige o vínculo com escolas e comunidades rurais, o perfil do egresso é o de um educador cuja prática pedagógica esteja baseada numa visão de totalidade da realidade em que ele se insere e numa metodologia de produção de conhecimento que seja pertinente a transformação desta realidade”(MOLINA, SÁ, BARBOSA, 2010);

Preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos escolares e para uma atuação na gestão de processos educativos nas comunidades do campo são as estratégias de organização da proposta, assim como o trabalho docente multidisciplinar, organizando os componentes curriculares em três áreas do conhecimento: estão sendo ofertadas as áreas de Ciências da Natureza,

Matemática e Linguagens. Durante a primeira etapa de Tempo Escola os educandos do curso fazem a opção por uma das áreas de conhecimento. Durante este processo são feitos seminários e apresentação dos educadores de cada área que pensam a articulação das disciplinas, independente da escolha das áreas.

Essa perspectiva de formação específica para o mundo do trabalho pretende contribuir com a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, historicamente imposto pelo trabalho socialmente produtivo. Dentre os objetivos gerais do curso, segundo o PPP, destaco: *Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo* (2009).

Entre os objetivos específicos, destaco os seguintes:

1) Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas seguintes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática; Linguagens. 2) Formar educadores para atuação na Educação Básica em escolas do campo aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país. 3) Capacitar docentes para uma atuação pedagógica de perspectiva transdisciplinar e articuladora das diferentes dimensões da formação humana pretendida. (2009)

Dentre os aprendizados específicos, destacamos: 1) Capacitação teórico-metodológica para implementação de estratégias pedagógicas e mais amplamente para a condução de processos educativos que articulem projetos, sujeitos e interpretação da realidade específica. 2) Apropriação da construção teórico-prática da Educação do Campo. 3) Capacidade de exercer a docência a partir de uma concepção de educação e de forma articulada às diferentes dimensões do processo pedagógico escolar. 4) Compreensão da lógica do trabalho interdisciplinar e transdisciplinar no modo de produção da ciência e no modo de organizar o estudo/o ensino por área do conhecimento. 5) Habilidades didático-metodológicas para organizar/desenvolver atividades de ensino por área do conhecimento.

Pensar uma articulação entre as várias áreas do conhecimento é uma iniciativa contra-hegemônica, uma crítica à fragmentação do conhecimento. A formação por área proposta pelo PPP é uma maneira de construir a interdisciplinaridade para o ensino, pois pretende uma abordagem integrada dos campos do conhecimento, diferente da disciplinarização dos conhecimentos, e, portanto, ultrapassar a fragmentação curricular e o trabalho isolado.

A concepção da docência por área de conhecimento dentro Educação do Campo está baseada no diálogo entre as áreas, buscando uma educação que contemple o educando em sua totalidade. Esta formação tem a preocupação da construção de um projeto formativo que supere a compreensão generalista, na qual predomina uma visão única e fragmentada de conhecimentos, de pensamento, de verdade e de ciência. Tal preocupação manifesta-se no sentido de situar, tanto no campo epistemológico como metodológico, modelos e formas de organização dos conhecimentos das ciências e das artes e mais adequados para uma formação que permita aos futuros professores uma visão globalizada e articulada dos conhecimentos.

A docência por área deve estar ancorada em um projeto de transformação da Escola do Campo, para que esta transforme as pessoas, para que as pessoas ajudem a transformar a sua realidade e o mundo em que vivem. Pensando, assim, apoiamos-nos na concepção de que educação está para além da escola, que é necessário entender que a interação entre diferentes saberes perpassam os vários espaços educativos, as lutas, as atualidades, os saberes científicos e saberes tradicionais comunicam-se e criam novas referências de compreensão do mundo, da vida, das pessoas e da coletividade.

Na estrutura de funcionamento do curso estão previstos uma carga horária total de 3525 h/a e 235 créditos, distribuídos em 8 etapas, sendo uma a cada semestre, em 4 anos de curso. A matriz curricular está dividida em três grandes Núcleos;

- Núcleos de Estudos Básicos – NEB, desdobra-se em cinco áreas.
- Núcleo de Estudos Específicos – NEE, desdobra-se em três eixos: 1º Eixo, Docência por Área de Conhecimento; 2º Eixo, Gestão de Processos Educativos Escolares; 3º Eixo, Gestão de Processos Educativos Comunitários.

- Núcleo de Atividades Integradoras – NAI, desdobra-se em cinco áreas que se desdobram em componentes curriculares.

O currículo da LEdoC é organizado, metodologicamente, por alternância entre Tempo/Espaço Escola-Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo ou simplesmente: TC e TE. A alternância no curso da Licenciatura em Educação do Campo foi um fator fundamental que proporcionou a permanência dos educandos oriundos das comunidades do campo na universidade. A alternância vai além da mera organização do tempo em TC/TE, quando propõe aos educandos a vivência da realidade e da prática dos ensinamentos e experiências adquiridas com os conteúdos do curso, tornando possível uma educação mais integrada.

No PPP está previsto,

O Tempo/Espaço Curso será de 8 h/a diárias de trabalho nos componentes curriculares durante cada etapa, realizadas na Faculdade UnB Planaltina – Campus Planaltina, localizada na Área Universitária n. 1, Vila Nossa Senhora de Fátima, Planaltina/ DF. A duração de cada Tempo/Espaço Curso dependerá da carga horária curricular de cada etapa e da metodologia de desenvolvimento dos respectivos componentes curriculares; (2009)

Esta integração TE-TC e a articulação Ensino/Extensão/Pesquisa são desafios pedagógicos de criar um projeto educativo integral, coerente, que produza valores, convicções, visão de mundo, consciência organizativa, capacidade de ação, sentido pleno de ser humano. Trata-se de articular, no dia a dia dos cursos ou das atividades formativas, as práticas organizativas, o trabalho, a inserção nas lutas, o conhecimento, com as questões da vida dos sujeitos camponeses que estão inseridos nesta Licenciatura (MOLINA, 2012). Os educadores e educandos dedicam-se a estudar e formular sobre a concepção da escola e sua função social a partir da realidade dos trabalhadores do campo, tendo como horizonte a construção da escola a que tem direito e que necessita a classe trabalhadora.

A Inserção Orientada na Escola- IOE é a formação presencial na Escola do Campo. Ela não se dissocia da nossa formação, são espaços distintos de formação de conhecimento e articulam-se quando se refletem sobre eles a

práxis. A IOE são as vivências práticas no Tempo Comunidade, parte da análise da realidade em que atuam.

Os processos de ir e vir se fundamentam no entendimento de que vida ensina mais que a escola; que se aprende também a partir da experiência do trabalho, da participação na comunidade, nas lutas, nas organizações, nos movimentos sociais. As atividades da IOE buscam conhecer a realidade das escolas do campo, de seus educandos e das comunidades que fazem parte do entorno da escola. A intencionalidade é conhecer as contradições que podem impulsionar movimentos de transformação desta realidade, possibilitando identificar e propor ações contra-hegemônicas vinculadas a um projeto de Educação do Campo.

Ao inserir-se em processos e práticas significativas para o avanço da escola, as atividades previstas na IOE engajam-se nas questões relacionadas à vida desses sujeitos históricos. Como vivem, como trabalham e como produzem a sua existência a partir da sua formação escolar, questionando a forma escolar vigente.

A alternância tornou-se parte estruturante das Licenciaturas em Educação do Campo sem ela não seria possível a nossa formação acadêmica. As ações realizadas nos Tempo Comunidade são indissociáveis do Tempo Escola/Universidade, e como, parte integrante da nossa formação, torna estes tempos um processo de contínua avaliação, revisão e reflexão sobre as nossas práticas. Torna-se uma intervenção direta na realidade o que possibilita o diálogo entre a teoria e a prática.

3.4.2. Considerações sobre a formação na LEdoC

A busca de criação de cursos que formem na perspectiva da Educação do Campo tem dado resultados. O primeiro deles foi o curso “Pedagogia da Terra”, realizado nos centros de formação dos movimentos sociais em conjunto com as instituições públicas de ensino superior e apoio do PRONERA, desde 1988, e com mais de dez turmas já realizadas, de acordo com os dados da II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – II PNERA, 2013.

A criação dos cursos de formação de docentes – educadores/militantes tem proporcionado importantes debates e mudanças nas Instituições de Ensino Superior. A entrada na universidade de um grupo social excluído, formado por jovens ligados ao campo, à luta pela terra, ligados aos movimentos sociais, que não querem apenas questionar a defasagem da educação no meio rural, querem construir o novo a partir de experiências vivas, com vínculo direto com a realidade das escolas e comunidades em que vão atuar como docentes – educadores/militantes, desencadeia uma série de questões teórico-práticas, que repercutem na oferta da Educação Superior de diferentes maneiras. Muitos, após entrar na universidade, percebem que sua condição de classe não permitiria este acesso. A LEdoC é um espaço conquistado e construído com a luta dos movimentos sociais e sindicais do campo. Sobre a formação de educadores militantes o educador do PJC participante da pesquisa Lobeira complementa;

Eu acredito que, é... com as aprendizagens que é o pilar mais necessário é a questão da formação do educador militante. Porque ser educador do campo tem que ter militância. Porque se você só tem a prática pedagógica e não tem a militância acho que as coisas não caminham bem. Acredito que tem que também conhecer e conceber as matrizes pedagógicas da Educação do Campo, para pensar a transformação da Escola do Campo. Lobeira (entrevista em outubro de 2016)

A pedagogia da práxis é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os enfrenta, desocultando-os. Mas a pedagogia da práxis não é uma pedagogia inventada a partir do nada, ela é dialética. Ela já tem uma história,

A Pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia para educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o ser humano um ser criador, sujeito da história, que se transforma, à medida que transforma o mundo.” (GADOTTI 2009, p. 30).

Por que é importante a formação do educador do campo? Parte dos professores que hoje atuam nas escolas de educação básica da zona rural têm uma imagem distorcida da prática docente e da função que executam. Não pertencem àquela realidade e tampouco farão algo para mudá-la. A rotina fica

enclausurada no livro didático, no quadro negro, na memorização, repetição e, por fim, nas provas. A maioria não se propõe a mudar, não por falta de vontade, mas, principalmente, por falta de um projeto, de uma formação continuada que vise novas práticas pedagógicas, deixando claro o retrato da desvalorização da carreira docente⁵.

Unir a prática e a teoria, na perspectiva de novos caminhos para a Educação do Campo é um desafio constante. A organização do trabalho pedagógico para as escolas do campo desafia-se a promover processos formativos nos quais se garanta a elevação dos níveis de consciência das populações do campo, contribuindo com o processo de formar os próprios camponeses como protagonistas da transformação social. Devido a esta demanda, a Educação do Campo permeia as relações sociais, o trabalho e o conhecimento científico, que deve estar a serviço da classe trabalhadora do campo. Molina e Sá afirmam:

O conhecimento científico acumulado pela humanidade não pode ser usado com neutralidade; ele deve dialogar com as contradições vividas na realidade destes sujeitos, o que envolve a busca de alternativas para as condições materiais e ideológicas do trabalho alienado e para as dificuldades de reprodução social da classe trabalhadora do campo, todas elas condições inerentes ao antagonismo intrínseco à lógica do capital. (MOLINA e SÁ, 2012, p. 329)

Nas relações sociais envolvidas nas práticas dos educandos onde a participação da escola e comunidade é um objeto da ação educativa, o educador precisa levar em conta as vivências, a cultura e o meio em que os educandos estão inseridos. A presença dos movimentos sociais, as lutas e os conflitos estão postos no dia a dia e é preciso vivenciar tudo isso e trazer estas relações para escola, como parte intrínseca dos processos de aprendizagem.

⁵ A desvalorização da carreira docente no Brasil traz estes reflexos. O resultado disso pudemos acompanhar nos índices do IDEB 2012. Se considerados como nota, os índices reprovariam a maioria dos estudantes que ficariam com a média anual abaixo de 4. Estes índices pouco ou em nada contribuem para melhoria da educação básica. O aprendizado fica / continua em segundo plano e o papel da escola reduz-se a ficar em prol de alcançar índices. A educação básica da escola pública tem a função de preparar trabalhadores com uma formação mínima, necessária para o mercado de trabalho. No discurso da classe hegemônica na zona rural nem isso é preciso, porque não é necessário estudo para pegar em enxada. Então não há interesse em construir escolas no/do campo.

A organicidade das turmas prevê que os educandos se organizem em grupos de organicidade e em setores de trabalho que visam facilitar a organização desses educandos e viabilizar a sua permanência, tendo em vista a heterogeneidade dos estudantes. Esta questão enriquece ainda mais o grupo. Partindo do princípio da omnilateralidade, os educandos da LEdoC vivenciam a sua formação em diversos espaços de produção de conhecimento, advindos das experiências da vida em comunidade durante o Tempo Comunidade – TC e das relações que se estabelecem em Tempo Universidade.

A organização do curso propõe que se formem grupos de organicidade: um grupo diversificado de estudantes de determinada turma da LEdoC, que esteja em período de Tempo Universidade – TU. Esses Grupos de Organicidade – GO que recebem as tarefas dos Setores de Trabalho - ST das quais são desenvolvidas em período no TU em que não estão em sala de aula: coordenação, relatoria, ciranda, secretaria, cultura e esportes, comunicação. Os estudantes são eleitos pelo próprio GO para determinadas tarefas e todos do grupo assumem tarefas, a coordenação e os setores de trabalho fazem parte de instâncias de decisão desde a base: GO onde os grupos se reúnem para discutir assuntos que interferem no andamento do curso e sugerem propostas para melhoria que serão levados à coordenação pelos coordenadores eleitos pelo GO, que são dois uma mulher e um homem; o ST é distribuído pelos componentes do GO e formam as equipes de trabalho que também possuem coordenadores eleitos pelo ST; a Coordenação Política Pedagógica – CPP é a instância que reúne os coordenadores do GO, ST e professores e a Assembleia da turma é a instância maior de decisão de assuntos relacionados ao bom andamento do curso, promovida por todos os estudantes. Este movimento dialético de discutir, tomar decisões, executar a decisão coletiva, retomar discussões e refletir sobre a prática os estudantes levam para a vida.

Freitas (2011) afirma que a concepção de escola capitalista está alicerçada em duas instituições basilares do estado hegemônico: a igreja e o exército. E sob sua inspiração promove processos formativos que almejam formar um rebanho disciplinado, ou seja, educandos que passarão anos em uma “*cela de aula*”, que se assemelha mais a uma jaula, imóveis, inertes, , na qual

ficarão para que se mantenham afastados do mundo/realidade que os cercam. Obedecer a uma **grade curricular**, comandados por uma sirene ensurdecadora, que separa as disciplinas/caixinhas que podem aprender em cinco horários preestabelecidos. E separa os conhecimentos por anos, em períodos determinados que o estudante pode ficar. Por fim, os selecionam para o mundo através de uma prova, que comprova e reprova a incapacidade da escola tradicional de ensinar verdadeiramente.

Na escola do campo, a organização do trabalho pedagógico entende o ser humano como produto de uma construção histórica que se forja na luta e nas vivências produtivas e culturais, pois segundo Caldart (2010) as relações sociais são a base de constituição material da forma escolar e, portanto, também, de sua transformação. O educador desse contexto deve estar preparado para promover a formação dos sujeitos de modo que possam compreender e problematizar a realidade presente e agir para transformá-la, no sentido da luta pela superação da contradição opressor-oprimido. Compreende-se, portanto, a educação como forma de humanizar-se. A educadora do PJC participante da pesquisa Orquídea expõe estas concepções na sua fala, quando afirma que;

É um mundo que dá possibilidades de trabalho que são infinitos e isso no modelo convencional eu nunca saberia que era possível de ser trabalhado, como que é trabalhado na sala de aula né. Na Educação do Campo nossa, é isso, esta leitura de mundo, de vida, de possibilidades que dentro do padrão hegemônico a gente não consegue acessar. Então a LEdoC não só forma professor, forma educador. Orquídea (entrevista em outubro de 2016)

Então, esta educação não cabe apenas na sala de aula e ao extrapolar o espaço da sala de aula, a escola insere-se no contexto do educando e de sua comunidade, e ao relacionar essas realidades com o processo de aprendizagem escolar, o educando encontra sentido e significado na ciência, compreendendo-a e utilizando-a para promover sua emancipação nos processos produtivos e culturais. Os educandos são produtores de saberes, construídos em todas as dimensões, em todos os espaços de seu percurso histórico de vivências e lutas, em um movimento constante, dialético, material e histórico, acirrando,

assim, as contradições existentes no meio em que vive. Frente a isso, Molina e Sá retomam a afirmação de que:

Uma das principais características exitosas desta estratégia de vinculação dos processos de ensino-aprendizagem com a realidade social, e com as condições de reprodução material dos educandos que frequentam a escola do campo, refere-se à construção de estratégias pedagógicas que sejam capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapolem este limite, e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala. A escola do campo, exatamente por querer enfrentar, confrontar e derrotar a escola capitalista, não se deixa enredar pelos muros da escola e, muito menos, pelas quatro paredes da sala de aula. (MOLINA e SÁ, 2012, p. 332).

De acordo com este pensamento, a educadora do PJC participante da pesquisa, Caliandra, coloca;

Eu acho que está nesse sentido assim, que o educador do campo tem que se apropriar destes conhecimentos para educar. Entender que há também outros ambientes educativos, que se a escola estiver impedida de fazer discussão política, nós temos outros ambientes educativos. É a luta que ensina, o assentamento que ensina, que educa, esta questão nossa militante e vamos ter que achar caminhos acho que isto foi essencial na nossa formação e essencial isto na formação de educadores. Caliandra (entrevista em outubro de 2016)

Como sujeitos históricos, os educandos trazem para o ambiente educativo um modo de ser de sujeitos coletivos, de um campo que produz vida e não somente mercadoria. Caldart especifica bem isso ao afirmar que o papel da escola é tratar o conhecimento como uma ferramenta de emancipação:

A especificidade do papel da escola no trato com o conhecimento deve ser exercida de modo permitir aos estudantes que formem/transformem sua visão de mundo e aprendam a analisar a realidade, em vista de organizar a ação necessariamente coletiva de transformá-la. (CALDART, 2010, p. 185)

Caldart (2010) nos ajuda a compreender o papel desta escola em construção e o papel do educador desta escola, que vai além do ser professor. É um sujeito histórico, fazendo e ajudando a fazer história. Não apenas no sentido de um sujeito determinado pela história, dentro de um determinado contexto, em uma determinada cultura ou definição. Mas, como um sujeito que faz sua história, que compreende e atua no seu contexto, no seu ambiente, modificando a própria maneira de enxergar o mundo. O educador do PJC participante da pesquisa, Lobeira, afirma isso ao falar do seu próprio processo de formação;

Ai eu comecei a trabalhar na escola como professor em 2008, com 18 anos de idade, mas eu não tinha nenhuma formação, eu só tinha nível médio. Em 2008 saiu o vestibular da LEdoC e aí eu faço a inscrição e aí começo a estudar na LEdoC. Aí eu começo a ter uma outra visão de mundo. Eu trago uma visão de mundo para a LEdoC e saio da LEdoC com uma outra visão de mundo. Lobeira (entrevista em outubro de 2016)

Estar inserido nestas lutas me ajudou muito nesta construção de um outro ser, de uma outra pessoa, de um novo pensar diferente do que eu tinha antes. Esta visão antes então acredito que a LEdoC tenha contribuído bastante, tanto é que ne, idealizei a transformação da escola da minha comunidade que eu estava inserido fizemos um trabalho bacana, mas é isso você avança, volta, avança de novo e a construção continua.” Lobeira (entrevista em outubro de 2016).

Assim, educador e educando estarão em um processo dialógico permanente e isso só é possível dentro desta proposta de escola em construção: a escola dos trabalhadores e trabalhadoras do campo; a escola para o trabalho, com vida e para a vida. Ação que necessariamente tem que ser fruto de um processo coletivo. Assim como vem sendo construído com lutas e parcerias na Educação do Campo.

Assim, o diálogo entre educador-educando faz-se fundamental. O romper do silêncio em sala de aula, a visão crítica da realidade começa com uma atitude, uma intenção de não oprimir, mas de oportunizar o indivíduo que tem pensamento, ajudá-lo a se ver como sujeito que interfere, que é capaz de atuar em sociedade. Estas concepções estão presentes na proposta de formação dos educadores e educadoras do campo.

Especificamente iremos tratar da formação na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, que está, neste ano de 2017, em sua 11ª turma. Em 2007 ingressou a 1ª turma das experiências piloto, portanto a experiência da Licenciatura da Educação do Campo da UnB está completando dez anos de formação docente.

A primeira turma foi realizada em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, que fica no município de Veranópolis - RS. O ITERRA é um centro de formação do MST que tem vários princípios organizativos no seu funcionamento, o trabalho como princípio educativo, a auto-organização dos educandos, a mística, a ciranda infantil, os núcleos de base e a agroecologia. Esta primeira turma recebeu a demanda de ingressos dos movimentos sociais das regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste. A primeira turma presencial dentro do campus da UnB de Planaltina DF, a FUP, foi a partir da segunda turma. A turma Andreia Pereira teve estudantes ingressos da região Centro-Oeste do Brasil e do Noroeste de Minas Gerais. Eram estudantes com um vínculo com movimentos sociais e sindicais do campo. A pesquisa é com educadores egressos desta turma. O processo seletivo incluía uma prova de vestibular e a apresentação de uma carta de referência de que o educando se encaixava no perfil do curso.

A proposta da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília é formar professores para atuarem na Educação Básica das escolas do campo nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, nas áreas de conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática, ampliando a atuação dos egressos do curso na gestão de processos educativos escolares e processos educativos comunitários.

A partir da formação na LEdoC os educadores adquirem uma concepção de formação docente que leva em contas os saberes, a cultura e a vida dos camponeses, mudando o seu modo de pensar a docência, relacionando a sua prática com o lugar em que vivem, entendem o campo como território de produção de vida, produção de novas relações sociais, reconhecendo necessária a dialética entre educação e experiência.

Na busca pela superação dos paradigmas presentes na educação, o curso propõe como forma de superação o diálogo entre as disciplinas e vai além do limite do campo científico de produção. Nesta transição entre paradigmas, a *Transdisciplinaridade* ocupa um papel fundamental, colocando-nos que existe conhecimento legítimo para além da sala de aula, assim como a necessidade de diálogo com os inúmeros saberes dos sujeitos do campo. Os princípios orientadores partem da organização dos componentes curriculares por área de conhecimento e trabalho pedagógico interdisciplinar, que se caracteriza como uma estratégia de integração metodológica, dando ênfase na pesquisa, integrando os outros componentes curriculares do curso.

O currículo é organizado metodologicamente por alternância. A alternância no curso da Licenciatura em Educação do Campo é um fator fundamental que proporciona a permanência dos educandos oriundos das comunidades rurais na universidade, os processos de ir e vir fundamentam-se no entendimento de que vida ensina mais que a escola; que se aprende também a partir da experiência do trabalho, da participação na comunidade, nas lutas, nas organizações, nos movimentos sociais. Dentro desta perspectiva da materialidade estes tempos educativos trazem o trabalho como princípio educativo, o trabalho como prática humana que transforma a natureza para garantir a produção e reprodução da vida. Vivemos do trabalho e é ele que garantiu a nossa humanização ou desumanização quando tratamos da exploração do trabalho pelo capitalismo. Quanto a isso a educadora do PJC participante da pesquisa Orquídea revela:

Agora o fundamental é esse processo que a gente vivenciou dentro da Licenciatura a gente ter trazido para a nossa prática, porque você vê que quem não foi da Educação do Campo e não é de movimento social ter uma prática totalmente diferenciada. Então, para a gente conseguir fazer com que o coletivo para se consolidar foi constituído o coletivo de educadores. Foi um jogo de estratégia permanente, porque é nós de dentro do movimento de dentro da LEdoC a gente tem o acesso direto e a vivência com a prática pedagógica de alternância, de setores de trabalho, de coletividade, de como é que fala a questão da autonomia do próprio sujeito dentro do processo. Orquídea (entrevista em outubro de 2016)

Dentre os princípios formativos da Licenciatura em Educação do Campo está o de formar um educador capaz de elevar os níveis de escolarização dos sujeitos do campo nas escolas do campo de forma ampliada. A formação dos sujeitos a partir de uma perspectiva ampliada de percepção do mundo e da vida.

A proposta de atuação dos educandos nos diversos espaços de produção do conhecimento, formação e vivências coletivas, somados ao pensamento da educação popular e à educação socialista, especialmente os ideais de Paulo Freire, constituem uma educação voltada para a mudança da realidade. A prática e a reflexão sobre a prática são elementos básicos para a transformação.

Quanto a isso, a educadora do PJC participante da pesquisa, Orquídea, destaca;

E a prática como educadora me fez entender que é necessário pesquisar mais. Como passar o necessário? Porque você ser professora é você pegar aquele conteúdo e aplicar aquele conteúdo da forma do padrão hegemônico, proposto na educação na grade curricular. Agora você ser educadora, como fazer, por exemplo, que se apropriem da leitura? Como fazer com que eles aprendam esta leitura de mundo, de vida? Então vai, eu me sinto assim: a partir da prática na LEdoC, a partir de um processo de formação de conhecimento faz com que a gente passe por este processo, faz a gente sentir, vivenciar a importância do conhecimento que existe no processo histórico da história de luta do movimento, da comunidade. Orquídea (entrevista em outubro de 2016)

A LEdoC da Universidade de Brasília, desde a primeira experiência, que foi umas das quatro experiências piloto, vem alcançando várias conquistas pela luta e resistência em se manter o projeto original e sempre foi um desafio para o coletivo de educadores e coordenação.

Com o passar das turmas o processo seletivo foi-se modificando, ele é alvo de disputa entre o coletivo da LEdoC e a burocracia da Universidade, que não reconhece a especificidade dos sujeitos do campo. Para que não caia na institucionalização e se perca o perfil de ingresso no curso, a seleção ainda exige a carta de comprovação dentro dos critérios de ingresso.

Entretanto, o processo seletivo das últimas turmas foi pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e perdeu-se muito com ele. A realidade dos sujeitos do campo, muitas vezes, não permite que os concluintes do Ensino Médio façam o ENEM e alcancem a média para o ingresso em um curso superior. Em outros casos, há jovens e adultos que concluíram o EM há muitos anos. A LEdoC não se limita na discussão do ingresso de educandos, isto é uma parte do todo na formação de educadores que é uma parte do todo que é a mudança na forma escolar e nas relações sociais na escola do campo, que faz parte de um projeto maior que é a construção de um Projeto Popular para o Brasil e a transformação da sociedade com o rompimento com o capitalismo.

Na LEdoC UnB, o curso criou forma, manteve-se dentro dos princípios da EdoC. Porém enfrenta inúmeros desafios desde o início, o corpo docente constituiu-se no curso, alguns docentes já vinham de uma prática militante e outros -se no percurso. Conforme afirmamos anteriormente, o curso está em sua 11ª turma, sendo que já há 6 turmas formadas.

Nestes 10 anos de LEdoC UnB, o curso conquistou o alojamento para os educandos, conseguiu inserir a maioria dos educandos em programas de assistência estudantil, garantiram o funcionamento da ciranda infantil para os filhos de educandos, crianças de 0 a 6 anos de idade ficam com educadoras infantis durante o período de aula com espaço próprio para elas; o funcionamento da organicidade, que é a auto organização dos educandos em período de Tempo Universidade/ Tempo Escola- TU/TE, e a mística como um dos princípios educativos.

Ainda há desafios maiores a serem enfrentados: assegurar o ingresso de educandos de acordo com os critérios iniciais da experiência piloto atividades de Tempo Comunidade com o devido acompanhamento dos educadores do curso; constituir e ampliar o coletivo de educadores com compromisso com a educação do campo. Um dos desafios presentes e que soa como contraditório é a ausência dos movimentos sociais nas atividades do curso. Temos educandos de vários movimentos sociais, sindicais, de territórios quilombola e outros. Nesse período de acontecimentos do curso os movimentos sociais não estiveram presentes nos

espaços de discussão e proposição das ações do curso. É preciso inserir as escolas e os educandos nas jornadas de luta. Ferreira diz, neste sentido;

Podemos, então, observar que o trabalho docente, na proposição da Educação do Campo, encontra-se singularmente imbricado ao contexto de luta, de ações contra-hegemônicas e de processos coletivos protagonizados pela classe trabalhadora do campo. Tais circunstâncias favorecem o fortalecimento dos processos indutórios, a profissionalidade e o exercício docente. Entretanto, não se deve negar que o momento atual continua sendo de disputa política, ideológica e econômica, pois a Educação do Campo é a contradição, é a materialidade da resistência dos camponeses no contexto hegemônico do capitalismo. Portanto, embora, muitas vezes, o trabalho docente no campo esteja imbuído da singularidade da luta e do vínculo junto aos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, ele também é refém do sistema socioeducativo e econômico em que está inserido. (FERREIRA, 2015, p. 82)

Torna-se imprescindível a reaproximação da LEdoC e dos movimentos sociais, que, por diversos motivos, estruturais e conjunturais, acabaram-se distanciando do acompanhamento permanente do curso, tendo presença mais esparsa em eventos e seminários promovidos pela LEdoC. Os movimentos sociais que estiveram presentes na luta pela Educação do Campo desde a sua origem precisam estar presentes na condução do curso, principalmente na disputa pela escola do campo frente ao embate com o agronegócio, contra o fechamento das escolas do campo, nos Tempos Comunidade e seminários de TC. Isto acontece em casos excepcionais e atividades pontuais. Para que os objetivos da Educação do Campo tenham êxito é necessário promover articulações conjuntas entre os cursos que atendem o mesmo público, como o Residência Agrária Jovem, o ProJovem Campo - Saberes da Terra, os cursos de alfabetização do PRONERA nas comunidades e as ações próprias da Licenciatura em Educação do Campo, no Tempo Escola e no Tempo Comunidade. Como nos afirma Caldart;

É desafio dos seus sujeitos efetivos, evitar que a EdoC se torne um conceito meramente formal, sem correspondência ao seu objeto, ou mesmo que passe a identificar outro objeto, com outra referência de classe, um desafio que somente pode ser

superado pelo seu movimento real, de luta e construção.
(CALDART, 2016, p.04)

Os egressos da LEdoC que estão inseridos nas escolas do campo e em atividades educativas, dentro e fora das escolas, têm relevante responsabilidade na condução desses processos. Temos experiências sistematizadas de mudanças significativas ocorrendo nas escolas do campo e que têm os egressos da LEdoC nesses espaços, propondo, executando e fazendo a mudança. Vale ressaltar as experiências das Escolas do Campo Che Guevara, no Assentamento Antônio Conselheiro, em Tangará da Serra - MT; a Escola Estadual Vale da Esperança, no Assentamento Vale da Esperança em Formosa – GO; a atuação dos egressos no Programa ProJovem Campo do DF; na coordenação do Residência Agrária Jovem da UnB. São estas e outras inúmeras experiências que demonstram o perfil de egresso que se espera formar na LEdoC. Assim, coloca Caliandra sobre a formação na LEdoC;

Acho que é o único curso que não tem como base ensinar e formar o seu egresso pensando na aula apenas como instrumento, o livro didático e a sala de aula. Nós temos ambientes educativos e várias possibilidades de aprendizagem para ser docente, de ser educador em vários ambientes, acho que é isso a LEdoC é essencial, foi e está sendo. Caliandra (entrevista em outubro de 2016)

A questão da formação da LEdoC me ajudou muito, porque ela me ensinou a ser uma educadora pesquisadora. E este processo da alternância do trazer, do levar da convivência no curso, da convivência na comunidade isso ajudou bastante, inclusive na nossa condução enquanto educadores. Esta experiência está sendo muito proveitosa, é outra coisa. A relação educador/educando, desmistificar e tirar este nome de professora/aluno né? Esta relação educador/educando que a gente aprendeu e que o nosso papel enquanto mediador é também essa aprendizagem que os educandos trazem da vivência nas comunidades. Caliandra (entrevista em outubro de 2016)

3.4.3. Soma-se a Formação Contra-Hegemônica à Interdisciplinaridade

Tornam-se imensos os desafios na luta contra-hegemônica no campo brasileiro. Para isso, a formação de educadores do campo conscientes do seu papel transformador faz-se necessária. A presença e o protagonismo dos camponeses no seu processo de formação como sujeitos produtores de conhecimento. A formação de professores comprometidos com a docência multidisciplinar é a diferença que está sendo feita na formação destes educadores e educadoras que decorre da sua formação como educador do campo e das vivências ocorridas durante esse processo, onde conseguem se envolver com os diferentes sujeitos que buscam a transformação social e problematizar as contradições que envolvem as comunidades e a sociedade em geral. Moradillo (s/d) nos traz as reflexões acerca do trabalho pedagógico e interdisciplinaridade e coloca sobre a formação em Educação do Campo:

[...] pretendemos uma educação que atenda às necessidades da classe trabalhadora do campo, onde a formação integral é o ponto de partida do projeto político pedagógico, que tem como objetivo a emancipação humana, tendo a escola um papel importante como espaço possível de apropriação dos conhecimentos filosóficos, estéticos, artísticos e técnico-científicos produzidos ao longo do processo histórico do homem produzir-se homem. (MORADILLO, s/d p. 02).

Reforça a concepção de formação da Licenciatura em Educação do Campo ter o trabalho como princípio educativo, a auto organização dos estudantes e a realidade como base da produção do conhecimento. A partir de um referencial em Pistrak (2009), a organização dos trabalhos pedagógicos baseados nos complexos de estudo e também com Paulo Freire (1970) e sua proposta de abordagem temática para uma aproximação com a realidade social na sua totalidade, a LEdoC compreende que é necessário promover um conhecimento interdisciplinar. Caldart reforça esta concepção quando coloca que:

A ideia da interdisciplinaridade surge ligada à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre si [...] a interdisciplinaridade

não supõe a eliminação das disciplinas, mas sim uma articulação entre elas, que pode chegar (especialmente no âmbito da produção científica) a modificar ou mesmo criar novas disciplinas. (CALDART, 2011, p. 109).

Frigotto (2008) coloca que a interdisciplinaridade “*decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social.*” (2008, p. 43) e não há sentido estudar a ciência separada da vida, é preciso estudar a terra e suas interações sociais, geográficas e biológicas e no que mais fizer sentido, observando as contradições existentes. Frigotto afirma que:

[...] o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. Neste sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável. (FRIGOTTO, 2008, p. 44).

É preciso compreender que não há neutralidade na produção e disseminação do conhecimento, há interesses antagônicos neste campo. Frigotto (2008) entende a interdisciplinaridade como problema e como necessidade, a partir de duas dimensões: a primeira frisa que a interdisciplinaridade, como problema, tem relação com os limites do próprio sujeito alienado pela sociedade de classes, e que está presente desde a sua formação, tendo como ideologia dominante o capitalismo que individualiza os sujeitos e inviabiliza a sua ação prática. O autor afirma que: “*Os desafios no plano da realidade que se quer conhecer não são menores, sobretudo quando o objeto do conhecimento é a própria práxis humana.*” (FRIGOTTO, 2008, p. 48).

Ao separar a parte do todo, impedimos este processo e inutilizamos a interdisciplinaridade, mesmo que ela esteja presente no discurso. O segundo tem a ver com o plano material histórico, são os que mais impõem limites, que é neste plano que os seres humanos se produzem como seres da natureza, resultantes das relações sociais. Como as forças dominantes detêm os aparelhos de hegemonia e impregnam na classe trabalhadora uma pretensa neutralidade, vestidos de uma pele burguesa, o exercício de superação das

contradições fica inviável se não houver um processo de formação voltado para emancipação da classe trabalhadora.

Frigotto (2008) nos alerta que é necessário analisar a realidade de forma reflexiva, elaborando um inventário crítico da matriz cultural e intelectual dominante em nossa sociedade. O pluralismo multifacetado sem definição aparente, camuflado na barbárie consumista que inunda os ideais de intelectuais ditos neutros que utilizam as propostas interdisciplinares sem transparecer as relações de submissão.

Frigotto (2008) coloca que *“Estas propostas interdisciplinares no campo da pesquisa ou na prática pedagógica que não romperem com essa tradição estão fadadas a reforçar o senso comum do ecletismo”*. (FRIGOTTO, 2008, p. 58). Reforça, em um segundo desafio da prática da pesquisa e na ação pedagógica, para romper ao mesmo tempo com o ecletismo e com o dogmatismo, colocando que *“podemos, sem abandonar a radicalidade teórica e mesmo política, e sem concessões ao ecletismo, dialogar criticamente com análises que se fundam em outras concepções da realidade”*. Explicitando criticamente as categorias de análise.

Observamos, nos vários espaços de produção do conhecimento, que há um certo modismo metodológico, que hora quer estar dentro das classes subalternas supondo uma pesquisa – ação que não intervém na realidade e não eleva os níveis de consciência, em outras ocasiões negam até a própria divisão da sociedade em classes.

O convívio democrático e plural necessário em qualquer espaço humano, sobremaneira desejável nas instituições de pesquisa e educacionais, não implica na junção artificial, burocrática e falsa de pesquisadores ou docentes que objetivamente se situam em concepções teóricas e, forçosamente ideológica e politicamente diversas. A diluição forjada do conflito e da diversidade não ajuda ao avanço do conhecimento e nem a prática democrática. (FRIGOTTO, 2008, p. 59).

Frigotto (2008) ressalta a práxis e a totalidade como condições para romper com a lógica conteúdista e fragmentada, e não correr o risco

da interdisciplinaridade tornar-se uma justaposição de conteúdos e disciplinas.

A superação desses desafios certamente implica a capacidade de atuar dentro da dialética do velho e do novo, ou seja, da crítica forma fragmentária de produção da vida humana em todas as suas dimensões e, especificamente na produção e socialização do conhecimento e na construção de novas relações sociais que rompam com a exclusão e alienação. (FRIGOTTO, 2008, p. 60).

As práticas pedagógicas na formação em Educação do Campo exemplificam bem este caminho da filosofia da práxis. Ações contra-hegemônicas de superação desses desafios que estão mudando a forma escolar vigente e construindo novas relações sociais.

3.4.4. Os Ensinamentos da Escola Comuna para a Prática Pedagógica dos Educadores e Educadoras do Campo.

A formação na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) nos aproximou da pedagogia da Escola Comuna, do início da Revolução Russa, que visou à socialização de saberes e relações sociais, tendo o trabalho não alienado como princípio educativo.

Identificar as contradições existentes no contexto da escola e no seu entorno, buscando entender que forças estão presentes, quais políticas públicas e que caminho trilhar na luta pela transformação é o que propõe a formação de uma escola para o trabalho. Assim define Freitas:

Ter o trabalho como princípio educativo, é mais do que ligar a educação com o trabalho produtivo de bens e serviços. **Tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo.** (Grifos do autor) (FREITAS, 2010, p. 02).

A escola precisa formar intelectuais da classe trabalhadora que lutem por um projeto de transformação da sociedade e de superação de sua condição de explorado. A proposta da Escola Comuna é o trabalho como princípio educativo, emancipatório, que supere a dicotomia do trabalho manual e trabalho intelectual criando uma estrutura única de trabalho e cultura com a consciência do ser humano como produção histórica, produção e relações sociais, saber e processo produtivo.

A nova escola deverá estar sempre na vida, na prática social, no trabalho socialmente útil, onde os sujeitos se constituem, inclusive pela inserção nas lutas sociais e pela vivência das contradições, constituindo-se como sujeitos que se auto-organizam para intervir na construção do mundo. (FREITAS, 2010. p.04).

Nesse sentido, elevar o nível de conhecimento e consciência do estudante, buscando a participação ativa dos grupos sociais no processo de aprendizagem coletiva, perpassa a tomada de decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito, com vistas à transformação social, com a análise da realidade por meio de uma perspectiva materialista, histórica e omnilateral, visando à produção de conhecimentos e enfrentamento dos problemas coletivamente. Excluir e subordinar têm sido as funções tradicionalmente exercidas pela escola capitalista, que, conforme nos ensina Freitas, usa a avaliação como forma de segregar os educandos (FREITAS, 2011).

A avaliação deveria avaliar o professor, a escola e o sistema de ensino, porque se o estudante não aprende o erro pode não estar somente nele. Isolada da vida, a escola elege o interior da sala de aula como palco privilegiado do processo educativo, como único espaço de reprodução do conhecimento, tornando os estudantes alheios ao que ocorre no seu entorno. Ao isolar-se da vida, a escola isola-se do trabalho como princípio educativo, o qual poderia ser um elemento fundamental na própria constituição do processo de avaliação da escola. As escolas assumem uma forma previamente definida pela classe hegemônica e acaba tornando-se uma arena em que os estudantes precisam se digladiar entre si pelas melhores colocações e oportunidades. Muitas vezes em vão. Acabam-se submetendo ao trabalho alienado.

Nesse sentido, os conhecimentos que nos permitem acessar as ciências e as artes aparecem na escola de maneira fragmentada e não se relacionam com a vida dos estudantes. Incluir excluindo, assim é que a escola tradicional, universalizada e ao mesmo tempo apartada da vida real, funciona. (FREITAS,2011)

Entender o que acontece no entorno da escola é passo fundamental para a mudança nas práticas pedagógicas. O entorno são as relações de poder existentes, o ambiente, as relações políticas, as contradições, a cultura e todas as demais categorias presentes ao redor da escola, que não é uma ilha e encontra-se situada na sociedade de classes (FREITAS,2011). O entendimento ampliado não se limita a conhecer, entende-se que é necessário intervir e propor mudanças. “*Educar os alunos como lutadores e defensores dos ideais da classe trabalhadora e, além disso, como construtores de uma nova sociedade.*” (Pistrak, p. 25, 2009).

O trabalho está presente em toda a história da humanidade. A aquisição da consciência, o desenvolvimento e a permanência do ser humano nos territórios deu-se pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. Assim, transformá-la é reproduzir-se como ser social. Por outro lado, presente na história da sociedade de classes, o trabalho alienado, escravizado, sempre separou o ser humano do produto de seu próprio trabalho.

O trabalho, na sociedade atual, onde a produção dos meios de existência faz-se dentro do sistema, a exploração é a base estruturante da qual se apropriou o capitalismo para sua reprodução e sustentação. O trabalho alienado separa o trabalhador do seu próprio fazer, gerando o seu estranhamento ao produto do seu trabalho. O capitalismo se mantém e se reproduz pela apropriação privada do tempo de trabalho do trabalhador, que vende sua mão de obra ao detentor dos meios de produção.

Trabalho é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, cria, expande seu conhecimento e se aperfeiçoa. O ser humano utiliza-se dos bens da natureza por intermédio do trabalho e, assim, produz os meios de sobrevivência e conhecimento.

A escola do trabalho propõe uma escola unitária que se expressaria na unidade entre instrução e trabalho, não pelo viés politécnico, mas na perspectiva de formar os estudantes capazes de produzir, pensar e dirigir. Para tanto, torna-se necessário o acesso ao conhecimento das leis da natureza, da cultura e da sociedade, na lógica de não se dissociar o trabalho intelectual e o trabalho manual, opondo-se à concepção capitalista burguesa que tem por base a fragmentação do trabalho em funções determinadas. Aqui Pistrak (2009) coloca-nos que o trabalho na escola deve partir de uma práxis transformadora e emancipatória:

O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade). (PISTRAK, 2009, p. 33).

O trabalho na Escola Comuna tornou-se parte essencial, entretanto o trabalho por si mesmo não pode resolver a questão. O trabalho, então, torna-se a solução do problema básico escolar, se ele for tomado na perspectiva emancipatória da revolução social, *“o trabalho vai se constituindo como fundamento da vida, nas suas várias manifestações.”* (PISTRAK, 2009, p. 31). Se queremos formar lutadores para uma nova sociedade, haverá que formá-los a partir da realidade das lutas sociais que se encontram na prática social, a partir do trabalho socialmente útil, coletivo e desalienado. A auto-organização dos estudantes, proposta na experiência da Escola Comuna, defendia a organização dos estudantes como princípio formativo. A escola burguesa considera o estudante, como um ser sem conteúdo, “sem luz”, que precisa ser guiado e conduzido.

A proposta de superação desta lógica foi desafiar os estudantes a se auto-organizarem, para garantir a sua própria permanência: executar tarefas coletivas, encontrando o seu lugar no coletivo sabendo a hora que será

necessário dirigir e, quando se tornar necessário, ser dirigido; organizar as tarefas, bem como distribuí-las, sendo necessário que todos, independentemente da capacidade e aptidão, executem tarefas, entrando em contato com inúmeras atividades; e que se promova a capacidade criativa de resolver os impasses que porventura apareçam. A vida não está afastada da escola, portanto, ao se auto-organizar os estudantes têm a capacidade de trazer para a escola reflexões sobre a organização da sociedade, propondo a superação dos vícios e desvios ideológicos existentes na sociedade capitalista. Além de contribuir com a organização e manutenção da escola e dos estudos.

Para transformar a escola capitalista, ou melhor substituí-la, teremos que abrir a escola para a vida e impedir o isolamento da escola dela, que só favorece o capitalismo. É preciso também que se retire a centralidade da sala de aula. A sala de aula e a aula são um refúgio seguro contra a vida. Os muros, as grades prendem a escola e aprisionam os saberes e conhecimentos.

Pensar e agir conhecendo a realidade: assim se dá a construção dos complexos. As ações são articuladas com a prática que nos coloca diante da complexidade da escola. Nos fez perceber que não estamos lidando com uma escola comum, ela tem problemas comuns às demais escolas, mas é uma escola em construção, uma escola de sujeitos que carregam uma identidade própria, uma identidade camponesa de lutas, conquistas e superações. É fundamental abrir as portas dessas escolas para a vida e criar uma nova escola.

Somos desafiados a compreender a docência para além da sala de aula, para além da relação ensino-aprendizagem, para além de uma mera prática de ensino. Somos desafiados a conhecer a escola, a nos relacionarmos com ela e estabelecermos compromissos com a realidade local. Enfim, fomos desafiados a questionar a ordem hegemônica. Desafiar a ordem estabelecida pelo capital e criar alternativas pedagógicas diferentes das propostas pelas escolas tradicionais.

O complexo é uma construção teórico-prática elaborada no contexto da didática socialista. “[...] *recriar a escola, entendendo-a como uma escola do trabalho, portanto, em dois sentidos: o trabalho como atividade humana genérica, a escola da vida; e dentro desta, o vínculo essencial com o trabalho*

socialmente útil, produtivo.” (FREITAS, p.07, 2010). Qualquer assunto a ser desenvolvido em sala de aula já está presente na prática social, como parte constitutiva dela. Para isso se tornaram presentes o trabalho socialmente útil, as bases das ciências e das artes, os métodos de ensino específicos, a autodireção e organização da vida individual e coletiva. (FREITAS, 2010).

3.4.5. Paulo Freire soma-se à caminhada

Paulo Freire nos trouxe a importância do pensar reflexivo necessário para construir a consciência coletiva. Estes ensinamentos, que também estiveram presentes na nossa formação de educadores do campo, ajudaram-nos a estruturar um pensamento organizado, investigativo, crítico sobre as coisas e sobre o ser docente, nos comprometendo com a construção da consciência crítica, com uma nova maneira de educar que contribuísse para que as pessoas pudessem melhor a realidade vivida e fossem capazes de agir sobre essa realidade, transformando-a. Desse forma, Freire (1987) foi-se fazendo presente em nosso pensamento e em nossas ações desde o início de nosso trabalho coletivo com os jovens na escola. A Pedagogia do Oprimido caminhou passo a passo em nossa constituição enquanto coletivo.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens (e mulheres) em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p. 23)

A Pedagogia do Oprimido é uma pedagogia que tem compromisso com a melhoria das condições de vida das populações oprimidas. E essa pedagogia não seria construída ignorando a realidade em que estavam inseridos os educandos a quem ela se dirigia e tão pouco ignorando a consciência que dela eles faziam. Ela tem que ser forjada com eles e não para eles, enquanto homens e mulheres trabalhadores camponeses na luta incessante de recuperação de sua humanidade.

Assim como Freire (1987), a nossa prática em sala de aula (ou na escola) pretende partir sempre de como os educandos compreendem a realidade e não apenas a forma como nós educadores a interpretamos. A transformação da sociedade e da educação passa, necessariamente, pela reestruturação do processo produtivo, da educação e de todas as relações implicadas neste processo.

Freire (1987) critica o adestramento e a mecanização da educação, como forma pura e simplesmente voltada para a produção de mercado. Tendo como contraponto uma educação que desenvolve a consciência crítica, que promove a mudança social, Freire vai contribuir dizendo,

Em verdade, não seria possível a educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática-prática da libertada de, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. (FREIRE, 1987, p. 39).

Nessa perspectiva dialógica, trazer para o debate a compreensão de que não existe uma única forma de ver o mundo é muito importante, pois as leituras de mundo são diferentes e muitas vezes influenciadas pela prática social, não podem ser determinadas. Elas devem ser compreendidas em suas especificidades e trabalhadas de forma a expandir as possibilidades de leitura da realidade.

O aprendizado da leitura e da escrita, associado ao necessário desenvolvimento da leitura crítica da realidade não é apenas conteúdo didático. Assim, é necessário compreender que, refletir sobre educação é refletir sobre o ser humano, educar é promover a capacidade de interpretar o mundo e agir para transformá-lo. Para Paulo Freire(1987), a relação dialógica e com o mundo no processo educativo é fundamental. Não basta ler o contexto em que vivemos, é preciso também ler o estar sendo inserido nesse contexto, ou seja, considerar, simultaneamente, as dimensões individual e social na compreensão da história como possibilidade e não como determinação. Freire afirma que “*Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.*” (1987,

p.55) Educandos e educandas devem ser conscientes de que são seres inacabados, sujeitos da história e que mudar é possível.

O pensamento de Paulo Freire (1987) traça um paralelo no sentido da desconstrução, visando nos conscientizar do processo de desumanização causada pela ação destrutiva do capitalismo nos sujeitos, que, inconscientemente vivendo situações de opressão, hospedam também o opressor. Dessa forma, ressalta-se que precisamos reconhecer primeiro a nossa condição, para depois nos tornarmos sujeitos da nossa própria transformação. Freire (1987) diz que temos que ter disposição de aprender o novo, reconhecendo nossas limitações, de nos reconhecer como seres inacabados, que nos vamos construindo no processo vivido, na relação com o mundo e com os outros.

Assim, tornando-se sujeito coletivo que se constrói a partir das contradições, o ser humano é um ser social. Dessa forma, a consciência e transformação do meio deve acontecer em sociedade, no meio em que vive, meio que transforma e é transformado num movimento dialético.

Freire (1987) nota que o ensino deve sair do pretexto, entrando dessa forma no contexto da realidade dos alunos. Infelizmente, há um grande predomínio tanto no campo como na cidade, de uma alfabetização, de um ensino sem sentido, conformado com os interesses que a elite impõe. Freire (1987) diz que a educação é um ato políticopedagógico, sendo assim, vencer o modelo domesticador é um desafio que é possível de ser superado. Para que isso ocorra é necessário a dialogicidade, essência para que a educação se efetive com mais qualidade, desaprisionando e proporcionando a liberdade.

A comunicação não se faz simplesmente por palavras jogadas e sem propósito. Essas palavras têm significados, sentidos que nos revelam o mundo. Portanto, antes de ler uma palavra é importante ler o mundo. O mundo é construído por relações sociais, dinâmicas e composto por diferentes classes sociais.

Podemos afirmar que, a partir de Freire (1987), ensinar exige rigorosidade metodológica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, consciência, inacabamento, risco, disponibilidade para o

diálogo. Exige reconhecer que a educação é dialógica. (FREIRE, 1987) E nessas palavras é que se faz inicialmente necessário ao educador que em trabalho coletivo faça o levantamento preliminar da realidade local, em outras palavras significa que é preciso que haja a compreensão da história como possibilidade e não como determinação.

As práticas pedagógicas no ProJovem Campo, a partir desses olhares, mostraram-nos que ambas as pedagogias, a *Pedagogia Revolucionária* que por meio da prática está comprovado que a Escola do Trabalho e a Práxis Educativa não percorrem caminhos distintos, andam lado a lado e como aconteceu e acontece na nossa prática educativa no ProJovem Campo - Saberes da Terra se encontraram. Molina e Ferreira (2014) fazem uma reflexão deste encontro de mestres revolucionários:

Se por um lado Pistrak desenvolveu sua teoria pedagógica a partir dos Sistemas de Complexos, presentes no plano social, que tinha intrínseca relação com a realidade social em que os sujeitos que trabalham, ensinam e aprendem, estão inseridos, por outro lado, Paulo Freire, em sua práxis educativa e social, focalizou os temas geradores originados da realidade concreta dos sujeitos. Freire deu testemunho de uma pedagogia humanista, ancorada em fecundos processos de comunicação, diálogos e problematização do trabalho, das ações e situações vividas pelos sujeitos na sua relação com a realidade social e com o mundo. A realidade social implica o trabalho e a vida das pessoas, assim como o trabalho e a vida refletem a realidade concreta em movimento dialético. Aqui, encontra-se um elo importante entre os dois pensadores, duas referências fundamentais para o trabalho formativo docente de perspectiva interdisciplinar, pelo movimento efetivo da práxis. (MOLINA e FERREIRA, 2014, p.145).

A práxis reflete-se na constituição da Educação do Campo, na proposição de Políticas Públicas, na Formação de Educadores do Campo e na Transformação da Escola do Campo na perspectiva de construção de um projeto de sociedade. Ao se somarem na nossa formação, os mestres desta *Pedagogia Revolucionária*, que adiante e anteriormente também bebem e beberão de outras fontes, ensinam-nos que é preciso trazer a realidade para

projetar o futuro, assim se forjam os intelectuais coletivos da classe trabalhadora.

4. A materialização do Trabalho Coletivo e a Interdisciplinaridade na proposição de Práticas Pedagógicas Contra-Hegemônicas: a experiência do ProJovem Campo - Saberes da Terra.

A análise de conteúdo que fizemos foi tentando traçar um panorama das práticas educativas consideradas Contra-Hegemônicas na prática dos Educadores do Campo egressos da Licenciatura em Educação do Campo. A coleta de dados deu-se na roda de conversa, observações e documentos. Destacaremos, entre muitas, o trabalho coletivo, a prática do professor militante e a importância da formação na LEdoC.

Julho de 2015, ProJovem Campo - Saberes da Terra, e agora? O trabalho coletivo no ProJovem Campo – PJC, teve sua implementação desde as primeiras semanas de seu funcionamento. Havia vagas para o Programa, havia um grupo de professores e não havia educandos. Como proceder? Ninguém avisou que tínhamos que ir atrás dos educandos, para formar as turmas e iniciar o Programa. Então, ou era ir a campo buscar os educandos ou não haveria ProJovem, então fomos, os educadores do PJC.

Percorremos, por vários dias, as comunidades e núcleos rurais de Planaltina, fazendo a mobilização de educandos, para formar as turmas. Foram quase dois meses de intenso trabalho. Decisão que nos fortaleceu enquanto coletivo e nos aproximou do contexto de vida dos educandos. Conseguimos formar oito turmas, com quinze educandos cada, esta era uma exigência mínima inicial do Programa. Estava previsto no programa que seria uma turma para cada educador contratado e um coordenador pedagógico para o Programa. Isso

também permeou a nossa atuação, éramos um coletivo, portanto a meta era que todos ficassem no grupo.

Em meados de agosto de 2015, iniciamos um processo de formação que antecedeu o início das aulas e que permearia todo o Programa. Dentro dos princípios da Educação do Campo, a nossa proposta era de construir uma Proposta Metodológica – PROMET, assim como tínhamos na LEdoC. A PROMET que construímos (anexo) permitiu-nos sulear os rumos do Programa quanto à questão dos tempos educativos e à alternância, que previa Tempo Escola e Tempo Comunidade. Desde a discussão inicial, a Educação do Campo se fez presente. Deparamo-nos com um dilema: como implementar ações dentro dos princípios da Educação do Campo em um Programa que tem dia para começar e dia para acabar?

Estou aqui num processo reflexivo profundo, porque uma das questões assim: o tempo ele é terrivelmente o maior limitante do processo, que a gente também comentava. Então, a gente se depara com pessoas que não têm nenhum acesso à questão da forma da Educação do Campo, da forma organizativa de trabalho coletivo. O tempo que leva pra se apropriarem deste conceito de coletividade da questão da auto gestão é um processo muito lento né. O nosso tempo é limitado. Orquídea
(entrevista em outubro de 2016)

O tempo era e é o nosso maior limitante. Havia também a preocupação com as especificidades dos educandos. Os educandos vinham das mais variadas origens e com processos de ensino e aprendizagem distintos. Alguns estavam no 8º ano e outros não haviam sido alfabetizados. Ao chegar à escola, deparamo-nos com outra realidade, não havia espaço para implementar o que havíamos previsto no PROMET. Tínhamos acesso às salas de aula para as turmas e uma para a sala de acolhimento das crianças da ciranda e ao pátio da escola, as outras estruturas, como biblioteca, sala de computação e cozinha eram limitados. Então, não haveria como implementar as equipes de trabalho. As promessas do Programa como: material didático, jantar, sala de acolhimento e bolsas não foram cumpridas pelo governo, começamos a deparar com desistências.

Ante esses impasses, recorreremos ao coletivo de educadores do ProJovem Campo, para pensar alternativas. Tínhamos a convicção de que a condução do Programa deveria ser feita dentro do que vimos na LEdoC. O Trabalho como Princípio Educativo, a Pesquisa, os Setores de Trabalho, seminários de Tempo Comunidade -TC e Tempo Escola - TE. Não conseguimos implementar o que havia sido previsto enquanto PROMET, apenas parte do que pensamos foi implementada, não desistimos, procuramos espaços e momentos em que isso se materializou,

Eu acredito assim que é as práticas educativas que a gente teve na LEdoC foi um gás para a gente tentar na nossa vida profissional, fazer esta experiência né. Nós fomos para o ProJovem Campo com toda esta boa vontade. A gente tentou a gente vem tentando na verdade. Lobeira (entrevista em outubro de 2016)

A gente fez várias tentativas tentou de fato fazer a mesma que a gente viu dentro da LEdoC, mas a gente viu um limitante que foi o próprio espaço da escola né, mas que isso não acabou a gente está nessa ainda. Alguns momentos de organicidade foram realizados a gente não desistiu, a gente quer deixar para eles isso, para que levem para a vida para que levem para as comunidades, para tentar organizar os próprias comunidades. Então não é algo assim para deixar bonitinho, um vai tirar o lixo do chão, outra vai apagar o quadro, outro vai ajudar na ciranda com os brinquedos. É uma aprendizagem que a gente trouxe para a vida. Eu acho que é neste sentido que a gente tem que conduzir.” Caliandra (entrevista em outubro de 2016)

A LEdoC tem em seu projeto formativo a formação do ser humano em diferentes dimensões: a formação de um educador que possa ampliar o olhar para o envolvimento com as lutas sociais; a educação como forma de apropriação do conhecimento pela classe trabalhadora, visando à transformação radical da escola e da sociedade.

A educação do campo é uma prática contra hegemônica. Então automaticamente quando a gente começa a trabalhar com Educação do Campo, mesmo que não na totalidade, a gente

está promovendo uma educação contra-hegemônica. Esta é a minha visão. Orquídea (entrevista em outubro de 2016)

Acho que estas tentativas sempre fica alguma coisa, porque eles se auto-organizam automaticamente, eles conseguem levantar uma cesta básica para um educando que está passando dificuldade em uma semana, eles conseguem mobilizar para fazer uma festa para comemorar o aniversário de um professor em dois dias. Então assim, eles conseguem se auto-organizarem, né? Claro que não é do jeito que a gente quer, mas também não é impossível. A gente pegar pessoas que vem de uma concepção totalmente diferente, imposta pela sociedade, colocar eles em um ano e meio para transformar a sociedade.” Lobeira (entrevista em outubro de 2016)

Iniciamos a prática em sala de aula com a intenção de conhecer os nossos educandos, fizemos trabalhos com as histórias de vida, histórias da comunidade, construção de mapas e realizamos o nosso primeiro seminário integrador. Em sala de aula, neste momento, trabalhamos em duplas, eram dois professores em cada turma, éramos oito professores e um professor coordenador, no início, de quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Agrárias e Ciências Humanas. Das oitos turmas, fizemos cinco: quatro turmas com educandos com tempo de escolarização próximas e uma especifica para os educandos em fase de alfabetização. Quanto à docência coletiva em sala de aula a entrevistada Orquídea faz considerações,

Eu acho tem uma coisa, por exemplo assim aonde começou esta construção coletiva, acho que foi muito estratégico aquele, no iniciar quando coloca duplas que nem era da mesma área para poder ir trabalhar em sala de aula juntos: os educadores. Isso para mim foi um, sabe aquele tiro que você dá em não sei o que é e acerta no alvo? Sabe e porque quando eu fui para a sala de aula com o Jorge, que é das agrárias, linguagens e agrárias juntos a gente teve que aprender uma forma de dialogar, de trabalhar. Orquídea (entrevista em outubro de 2016)

O nosso objetivo naquele momento era conhecer o educando e nos conhecer enquanto educadores. O trabalho, a docência interdisciplinar também foi algo que trouxemos da LEdoC.

Pra gente compreender que o nosso trabalho era complementar e que dava para a gente trabalhar junto. Acho que isso foi fundamental para a formação do coletivo de educadores. Sabe esse coletivo de educadores começa a se formar ali e eu senti assim, para mim foi ali sabe, que a gente não ficou assim ó: linguagens na sala só, a outra disciplina na outra, então a gente teve esta, que não sei se foi pensado propositalmente, mas que teve um resultado de que ali foi plantada a semente do coletivo sabe. Uma organização orgânica, uma compostagem, porque dali a gente começa a olhar o que eu trabalho. Então, hoje a gente já sabe, a gente começa a ter mais um diálogo, é um coletivo que eu compartilho esta semente, acho que é fundamental, estratégico.” Orquídea (entrevista em outubro de 2016)

Ferreira (2015) vai dizer que;” *A docência é o trabalho do professor, no qual os profissionais desempenham um conjunto de funções que, no nosso entendimento, vai além da tarefa de ministrar aulas, já que inclui o ensino, mas não se limita a ele.* (FERREIRA, 2015, p.78). Dentro desta perspectiva, a nossa formação, enquanto educadores do campo, nos permitiu ir além do que previa à docência propriamente. Muito além da docência a condução do Programa nossa permitiu uma aproximação com os parceiros: somos a UnB e EAPE, não a instituição, mas as parcerias que se somam ao coletivo no papel de pessoas comprometidas com a Educação do Campo.

Então, o coletivo, ele parte de um bloco maior, né, até chegar no que nos fortalece na ponta, no coletivo de educadores. É este coletivo que está por detrás disso né [...] eu vejo muito que é um coletivo do ProJovem é um coletivo de várias pessoas que querem ver realmente que acredita que o ProJovem pode ser uma prática pedagógica, para mostrar que a EdoC faz a diferença.” Lobeira (entrevista em outubro de 2016)

Além disso, também o próprio processo de planejamento, de pensar o todo do ProJovem, não o específico de cada área, o específico de cada um. A agente sempre faz o planejamento pensando o todo. A gente discute a avaliação em conjunto, discute a questão dos problemas, da ciranda, as questões que são relacionadas aos educandos, são relacionadas ao projeto do próprio Programa e questões que são relacionadas ao pedagógico e esta questão da formação que é essencial. Caliandra (entrevista em outubro de 2016)

A materialização do trabalho coletivo dá-se nas ações propostas dentro dos planejamentos coletivos e momentos de formação que temos a cada quinzena. São espaços intercalados entre a reunião de coordenação coletiva e individual dos educadores do ProJovem Campo e a formação continuada promovida pela EAPE e da qual participam educandos da LEdoC que fazem estágio no ProJovem, professores da LEdoC que contribuem na formação e nós educadores. Assim vai dizer Ferreira; “o **trabalho docente**, com sua definição e o cumprimento de seus objetivos, **trabalho coletivo**, **auto-organização** e **alternância** constituem o âmago do trabalho de ensino-aprendizagem na Escola do Campo.” (FERREIRA, 2015, p. 111).

4.1. A Pesquisa como Princípio Educativo na formação dentro do ProJovem Campo - Saberes da Terra: Caminhos para a formação de Intelectuais Orgânicos da Classe Trabalhadora

Nos processos de ir e vir a Alternância tem papel fundamental e que não dissocia os tempos educativos, pelo contrário, articula-os em uma lógica de promover a práxis. Ferreira vem reforçar sobre a Alternância;

“Na ótica da alternância dos tempos educativos, pretende-se fazer com que as orientações das atividades não tendam a dicotomizar os elementos teóricos e práticos do processo de ensino-aprendizagem, mas, ao contrário, que busquem sua indissociabilidade. (FERREIRA, 2015, p.111).

Um dos desafios à nossa prática no ProJovem Campo foi a alternância. Algo completamente novo no ensino, pouco conhecido e pouco difundido na educação. Na EJA, os educandos na maioria adultos e que trabalham, vêm na EJA a possibilidade de concluir os estudos em horário compatível ao trabalho. Até aí tudo bem, e o que a alternância tem a ver com tudo isso? Bem, como princípio educativo da Educação do Campo, a Alternância justifica-se na educação, porque desempenha a função de formar sujeitos com consciência crítica, que conseguem intervir na realidade. E na educação só é possível nos

processos de ir e vir, com o desafio maior que é atuar sobre as questões da vida. Trazer a vida para dentro da escola.

A formação em alternância consiste em uma perspectiva de totalidades dos distintos espaços e tempos educativos que estão relacionados aos processos formativos de uma escola, curso ou grupo de estudantes. É uma perspectiva de totalidade que se ancora na indissociabilidade teoria-prática – *práxis* –, visto que as atividades correspondentes ao processo formativo do alternante estão comprometidas com a dinâmica de estudos e exercícios práticos, a qual tem como finalidades, a médio e longo prazo, intervenções críticas e de transformação da realidade estudada. (FERREIRA, 2015, p.110).

Mas é assim, com o tempo, a prática-prática da Educação do Campo nesta questão da emancipação do sujeito é assim. Eu acho isso fundamental emancipar o olhar, o tirar as vendas para ver a si mesma, o contexto no qual está inserido. Então você acha que é uma das, para mim é o que eu trago, é o que permeia a educação, então, eu não vejo ela, sem, não vejo a educação se não for para libertar e emancipar os sujeitos. Orquídea (entrevista em outubro de 2016)

Fomos questionados sobre este tempo de folga entre os Tempos Escola. Eram uma semana ou duas semanas e não fazia sentido para alguns e era cômodo para outros. A compreensão foi gradativa, para alguns educandos, ela ainda não faz sentido, ainda está sendo entendida. Para os demais, a alternância proporcionou um espaço de estudo dirigido, de trabalho coletivo com outros educandos e o principal: pesquisar a própria realidade e trazer elementos da vida para a sala de aula, levar os conceitos apreendidos para a sua realidade e, por fim, refletir sobre o que construíram e socializar com os demais no Seminário de TC e nas aulas.

No início do Programa elaboramos roteiros de pesquisa baseados nos cadernos do ProJovem Campo. Atualizamos alguns dados e adaptamos a realidade dos nossos educandos dos quais já conhecíamos a realidade. Sempre que encontramos desafios nos tempos educativos, nós voltávamos ao coletivo para discutir. Na alternância foi assim. Os educadores também estavam neste processo de alternância. Enquanto os educandos faziam as atividades de TC,

nos educadores ficávamos em formação, nos reveando no acompanhamento dentro das comunidades. Este acompanhamento, vale ressaltar, era para ser feito por monitores contratados pelo Programa, mas na impossibilidade de sua presença, que não foi viabilizada pela Secretaria de Educação do GDF, fomos nós mesmos que cumprimos também este papel. Trazíamos destes tempos muitos aprendizados,

O trabalho formativo por alternância requer da Escola do Campo e do trabalho docente uma articulação com temas e problemas próprios da vida no campo, que estabeleçam o trabalho coletivo entre discentes e docentes, o diálogo entre as ciências e a comunidade local. Requer, ainda, que os princípios basilares do trabalho do professor se efetivem pelo protagonismo dos sujeitos e pela ampliação da cultura geral produzida historicamente pela humanidade, objetivando, sobretudo, a construção de uma sociedade socialmente justa e digna de se viver e conviver com o outro. (FERREIRA, 2015, p.110).

A própria alternância, a gente do ProJovem Campo, por ele também ser em alternância, a nossa experiência enquanto Educador do Campo, da Alternância, Tempo Escola e Tempo Comunidade contribuiu bastante. A gente trouxe isto bem firme de planejar o TC dentro daquilo que a gente vivenciou e do que a gente já viu, já conheceu do território deles enquanto educandos que foi todo um processo muito rico e a gente conseguiu fazer coletivamente. Caliandra (entrevista em outubro de 2016).

Com roteiros de pesquisa baseados nos cadernos, mas com esta visão do que a gente já conhecia dos educandos e a princípio todo um planejamento dentro da proposta do Programa e com toda a prática que a gente vivenciou na Educação do Campo: a auto organização dos estudantes, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio educativo, a interdisciplinaridade, as aulas interdisciplinares, o planejamento coletivo, o planejamento por área. Caliandra (entrevista em outubro de 2016)

Nesta perspectiva de mútua aprendizagem, fomos modificando e adaptando ao longo do percurso as nossas ações nos Tempos Comunidade. Tínhamos a perspectiva de que os educandos se tornassem também pesquisadores de sua realidade, como foi com a gente na LedoC, como afirma Orquídea: *Então eu vejo assim, a minha experiência como educadora me leva a*

pesquisa permanente. Eu estudo mais agora, depois da LEdoC, do que quando estava na LEdoC, porque se você tem que ir mais fundo você tem que pesquisar. Orquídea.

O educando pesquisador amplia as suas possibilidades de aprendizagem e novos conhecimentos, que sabemos não se findaria no Programa. Assim, conhecendo a sua realidade, intervindo sobre ela e se tornando pesquisador crítico, o educando seria capaz de se tornar um intelectual orgânico. Sabóia vai afirmar que; *A verdadeira concepção de mundo não é aquela logicamente afirmada como fato intelectual, porém a que resulta da atividade real de cada um, que está implícita na sua ação. Ora, a ação é sempre uma ação política,* (SABÓIA, 1990, p. 53).

A Educação do Campo nos projeta nesta perspectiva de formar sujeitos críticos da sua realidade. Passa pela escola a construção do novo homem e da nova mulher. A emancipação humana deve ser o principal objetivo da educação para a vida. A alternância nos permite aproximar deste objetivo, porque na escola em que há educadores comprometidos com esta formação de relação da práxis, de ir e vir, ela vai tomando forma. A articulação entre os conhecimentos científicos dominados pelos educandos e a relação destes com a vida é o que nos faz acreditar na educação do campo. Então vimos isto acontecer, estamos vendo estas experiências acontecerem.

4.2. As transformações do Educador Militante

O Trabalho Coletivo, a Interdisciplinaridade e a Alternância são práticas pedagógicas contra-hegemônicas na Educação do Campo. São várias as pesquisas que comprovam isto. No ProJovem, estas práticas consideradas essenciais na condução de processos educativos na Educação do Campo estão sendo trabalhadas em um processo dialético. Entre erros e acertos o coletivo de educadores propõe-se a dar condução ao Programa, porque tem certo de que o que está em jogo é a formação dos educandos para a vida vivendo ela. [...] *ligação com a realidade e vida no entorno da escola, onde se coloca a relação escola e comunidade num novo patamar; à articulação entre estudo e trabalho*

ou teoria e prática e; à auto-organização dos estudantes e à gestão democrática da escola. A escola é lugar de vida.(BAHNIUK, CAMINI e DALMAGRO, 2016. p. 12). Conforme os autores colocam, a nossa primeira preocupação foi com os processos pedagógicos de condução do Programa, que este deveria estar ligado com a vida dos educandos, as comunidades, a auto-organização. Nós tínhamos um material base que eram os cadernos do PJC para as aulas e a certeza de que este material não contemplava o todo.

A educadora sujeito da pesquisa faz um relato sobre este processo: *“as mudanças começam comigo mesmo, que só sou capaz de contribuir com qualquer tipo de transformação é porque ela se iniciou em mim.”* Orquídea. Com poucos professores com experiência de sala de aula e outros sem nenhuma experiência, a nossa decisão foi de não prejudicar os educandos no que é de direito deles, que é o acesso ao conhecimento sistematizado pelas ciências e disponível para estudar. O Programa já havia iniciado quando tivemos acesso ao currículo da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Com base nos conteúdos escolares previstos neste currículo, os cadernos do PJC – ST e os princípios da Educação do Campo é que conduzimos os trabalhos no programa.

Nós não tínhamos livro didático, tivemos que preparar o próprio material para as aulas, então, era um exercício constante de pesquisa,

O único limitante que foi na questão nas áreas específicas, mas este limitante foi superado pela nossa prática prática enquanto pesquisador. Então a gente foi a fundo pesquisar, não se limitou a livro didático e isso foi uma libertação. Caliandra (entrevista em outubro de 2016)

Primeiro esta questão, esta visão de coletivo. Então a gente se formou e se concebeu a princípio como um coletivo de professores sempre junto, de sentar, de planejar junto, né. Então foi um processo que a gente já concebeu como um coletivo desde o princípio e isso é Educação do Campo. A gente trouxe esta aprendizagem não só da Educação do Campo, mas de dentro da vivência dos movimentos sociais. Caliandra (entrevista em outubro de 2016)

As falas dos entrevistados seguem nesta lógica, dentro da experiência do PJC. A nossa práticaprática veio a fortalecer o coletivo, mesmo diante das dificuldades e nos reconhecer enquanto militantes de uma causa justa.

Então, assim para mim o que permeou lá e o que a gente segurou a peteca de cá no ProJovem é porque a gente passou pela Licenciatura em Educação do Campo né, por isso tem este coletivo, esta forma pedagógica do trabalho e os processos de formação e tempos itinerantes. E sempre esta busca permanente, a partir da nossas experiências, nossas vivências como educadores, então assim, mas eu acredito que é o que deu suporte fundamental para que tivesse a cara da Educação do Campo dentro do ProJovem é ter os egressos ali dentro.”
Orquídea (entrevista em outubro de 2016)

As práticas contra-hegemônicas no ProJovem Campo permearam todos os princípios da Educação do Campo que vimos na LEdoC. Tivemos, mesmo com todas as limitações, a auto-organização dos educandos, mudanças nas relações sociais na escola, trouxemos as atualidades, mística, ciranda, buscando construir coletivamente as práticas pedagógicas educativas para a formação de sujeitos críticos, emancipados.

Acabou que todo este nosso trabalho, passou a refletir dentro desta formação e que ajuda a agente refletir sobre o coletivo, a trabalhar no coletivo, a estudar no coletivo, a trazer novas propostas. Então, estes os espaços que foram criados para nossa práticaprática e trabalhar no coletivo também que já veio da Educação do Campo, [...] Então é um coletivo que está em processo de formação, vai servir tanto para a gente que veio de uma práticaprática coletiva como os demais educadores e parceiros que estão vivenciando isto pela primeira vez. Estão conseguindo acompanhar minimamente mais que se propõe também a se inserir neste coletivo. O quanto a gente segurou enquanto coletivo e a gente conseguiu discutir enquanto coletivo a ausência de alguns educadores e a gente decidiu coletivamente que teve momento que ficamos sem nenhum educador de determinada área e conseguimos decidir coletivamente, como seria a substituição. Caliandra (entrevista em outubro de 2016)

A proposta de avaliação também foi amadurecida neste processo, discutimos e propomos utilizar três instrumentos de avaliação: Ficha individual

do Educando, onde será avaliado pelo coletivo de professores, avaliação em turma e auto-avaliação. Seguidos de três critérios de avaliação que são: presença em TE, realização das atividades em TE e TC, onde serão considerados os quesitos: participação, frequência e compromisso. A avaliação é um dos principais instrumentos de opressão e segregação na escola. Quando a avaliação deixa de ser instrumento de poder cabe ao educando ajudar a conduzir o seu processo de aprendizagem produzindo sínteses, se auto-avaliando e avaliando o coletivo.

Os educandos, dentro deste um ano e meio, conseguem questionar o modelo de produção do agronegócio, conseguem se apropriar e decidir o que vão fazer em tempo comunidade. Adquiriram uma autonomia sobre os processos de aprendizagem. O coletivo do ProJovem consegue sair de situações que lhes são impostas por meio de discussão coletiva. Por exemplo: ficamos sem professor de Ciências Humanas, o coletivo conseguiu tirar, entre os educadores, o educador que ia conduzir a área de conhecimento. Em uma escola normal isso não acontece. Então conseguimos ver que a transformação também ocorre nos educadores, e isso só é possível se for discutido dentro de uma perspectiva de docência que trouxemos da LEdoC, emancipamo-nos também.

Eu acredito que nenhum vai sair como entrou, os educandos que estão lá com a gente nenhum vai sair como entrou, cada um vai sair com uma visão diferente, uma concepção de mundo diferente que vem se trabalhando dentro da sala de aula. A transformação da escola, a concepção de Educação do Campo, ela não parte da sala de aula. Ela parte de vários lugares ao mesmo tempo. Lobeira (entrevista em outubro de 2016)

Dentro da nossa prática a gente está trazendo a Educação do Campo. Porque, por exemplo, a gente discute a avaliação que para nós não é um instrumento de poder. A gente conseguiu discutir alguns critérios que não se limita a uma prova que tem que comprovar que um educando aprendeu, cada professor tem suas práticas que trabalham com sínteses avaliam presença, avaliam os trabalhos de Tempo Comunidade, e tudo né e a gente consegue. Caliandra (entrevista em outubro de 2016).

O programa previa a conclusão do ensino fundamental e a formação para o trabalho com qualificação social em agricultura familiar. Com isso o programa

deveria dar as condições para que se executassem as práticas agrícolas agroecológicas. Com a ausência destas passamos a discutir a melhor maneira de aliar a formação às práticas agroecológicas. Pensamos em fazer na escola no noturno com iluminação, mas paramos e pensamos: que relação teriam estas com a escola se não temos diálogo com a escola, a escola não é nossa, não é do PJ? O programa apenas ocupa o espaço da escola no noturno, para termos as aulas. Então, o que fazer? Fomos matutando e criando estratégias para isso. Seria mais cômodo que, na ausência de recursos para tal, não haveria as práticas, certo? Contudo, os educadores e educadoras se empenharam em arrumar soluções, veio o ProJovem Itinerante, os Tempos Comunidade com as pesquisas. As aulas dinâmicas em campo e quando não era possível o campo ia até a escola.

O educador do PJC participante da pesquisa Lobeira reflete sobre isso ao colocar;

Acho que nossa missão, além de transformar os estudantes e a comunidade deles, é transformar um pouco daquela escola. A gente tem que conseguir sentar para pensar em práticas pedagógicas mesmo, que vai influenciar o noturno e o diurno. Então, eu acredito, mas que a nossa prática é contra-hegemônica, o nosso limitante é a sala de aula. Lobeira (entrevista em outubro de 2016)

E quando eles levam as ciências da raiz, de caule disso e daquilo outro e a Elizana leva aqueles sacos cheios de plantas, leva o Cerrado para a sala de aula, e vai lá fazer que aquela aula com as coisas então todas estas experiências são mesmo acho e que esta é uma das transformações é essa cobrança do registro do processo formativo e transformativo que a gente passa pela Educação do Campo. Orquídea (entrevista em outubro de 2016)

Então isso de querer estar presente em cada comunidade dos educandos e tudo. E lembro que quando a Drica e todo mundo fala né, dentro das aulas de ciências. A gente deu aula de dispersão de sementes e uma educanda veio para mim e falou assim; - professora eu vi a semente que você fala que voa, que tem asas. Foi falando da estratégia da natureza de que cada semente, da dispersão de sementes que cada uma tem uma estratégia de dispersão e eu falei dela: a semente que tem asas. E ela disse que a semente de pequi, não, do Ipê, tem asas, que é uma estratégia da natureza de dispersão e tal e ela falou para

mim que ela viu a semente que tem asas. E isso é uma coisa que está no nosso dia a dia, mas que ela, eu vi que ela se tocou de que então isso foi uma aprendizagem ela pode não ter escrito, não ter feito na questão da avaliação aquilo ali, mas eu sei que ela trouxe para ela isso. Caliandra (entrevista em outubro de 2016)

A saída encontrada para as práticas vieram do coletivo ampliado: Educadores e educandos. Vamos fazer as práticas agrícolas que vemos em sala de aula nas comunidades e os educandos é que vão dizer onde será o que. E assim foi;

Neste último TC, no encaminhamento de TC o professor de ciências agrárias, ele veio trabalhando a questão das práticas agroecológicas e propôs para os educandos das comunidades: a atividade vai ser em tal comunidade, como se fosse um roteiro determinado, agendado. Ele colocou lá, por exemplo, eu tenho esta e esta atividade: a construção de horta ecológica e a construção do galinheiro móvel. As comunidades vão se organizar e vão agendar e vão me ligar para eu ir lá e fazer a oficina. E eles fizeram isso. Alguns já se organizaram lá imediatamente e já vieram com a proposta: vai ser em tal dia, em tal local, já pegaram o telefone do professor. Alguns ficaram de discutir e se organizar nas comunidades para ver onde seria e entrar em contato com o professor. Então, jogou para eles a responsabilidade da própria formação deles, e isso eu vi que como eu ele não vai planejar e depois veio aquele relance de dizer: o que eles querem de fato fazer? Então eles vão propor eles vão se organizar. Que dia melhor para a gente? Qual atividade melhor para a gente? Então foi este que foi o trabalho de TC. Atividade prática que eu vi nisso a intenção deles de querer fazer. Caliandra (entrevista em outubro de 2016)

Quando as vivências do dia a dia entram na sala de aula? As contradições dos modelos de campo, a violência contra a mulher, as atualidades, o educador frente a isso se coloca em condição de mediador e aprende junto. A riqueza de experiências vividas pelos educandos e que na prática da escola do campo tem espaço para adentrar na sala de aula, nos espaços educativos. Lá viram conteúdo escolar, viram conhecimento, ampliam a visão do todo, partindo do específico. Freire (1987) vai dizer que nos processos educativos o professor também se forma;

Quem forma se forma e re - forma ao formar e quem é formado forma – se ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2003, p. 23)

Com predominância do agronegócio assim, não só em relação a propriedade em relação a utilização, de mesmo que em pequenas propriedades de muito veneno, de exploração de mão de obra nas granjas né, estas chácaras que produzem verduras a contradição do por exemplo lá no Oziel tem uma granja quem trabalha na granja não pode ter galinha caipira em casa e quem trabalha na granja são os assentados, não pode chegar perto e ai alguns educandos vieram e questionaram isto, o que é de fato isto, que modelo de produção é este? Caliandra (entrevista em outubro de 2016).

Enquanto educador, a gente faz um planejamento como educadora e aí quando você chega na sala de aula você olha uma estudante com o olho roxo! - machuquei professora. Você pega aquele planejamento seu e põe ali, aí vai baixar um poema, um RAP, porque alcança eles um RAP, como trabalhar a questão da violência contra a mulher? Começa a colocar até o próprio casal para discutir esta questão, esta relação. Então você assim, nossa mudança é um processo apesar de nunca ter sido uma professora antes, mas de ser uma educadora, e a nossa mudança é a percepção do processo em si, desta dialética que é o processo formativo. Orquídea (entrevista em outubro de 2016)

Então e cada avanço que tem pelo mínimo que seja de um ou outro de discussão, de uma estudante que chega e fala: - professora como é que foi a semana? Como está este negócio ai do impeachment? Como que está este negócio? De querer saber de questionar o que está acontecendo, de questionar a própria informação que eles vêem na Rede Globo, de questionar o que está acontecendo, de querer saber o que é delação premiada. O que é isto o que está acontecendo? E a gente iniciar uma aula que era para estar limitada num conteúdo escolar com uma conjuntura política. Como é que está, porque eles viram, que eles estão inseridos dentro do sistema. Caliandra (entrevista em outubro de 2016).

4.3. ProJovem Campo Itinerante, conhecendo outros Ambientes Educativos

Dentro do trabalho coletivo dos educadores do ProJovem Campo Saberes da Terra a experiência do ProJovem Campo Itinerante (PCI) foi uma proposta advinda e acolhida pelo coletivo de professores do Programa, como alternativa para retomar as atividades de TC. Em nossos processos de avaliação da condução do Programa, identificamos as dificuldades encontradas na realização das atividades do Tempo Comunidade, os processos de ir e vir e de ampliar o olhar sobre as comunidades. Escola Itinerante na proposta do MST é “a escola que caminha” (BAHNIUK, CAMINI e DALMAGRO, 2016).

Considerando a especificidade dos educandos e educandas, tínhamos a preocupação de que estes não estavam conseguindo acompanhar as atividades de Tempo Comunidade, demandavam conhecer outras realidades, devido aos jovens educandos e educandas do ProJovem virem de realidades diferentes, são campos e visão de campos diferenciados. Temos educandos de Assentamentos recentes, assentamentos antigos, assalariados rurais, acampamentos, de núcleo rural e comunidades de agricultura familiar.

O objetivo do PCI foi de aproximar todo o coletivo do ProJovem, sendo estes: os educandos, funcionários da escola, motoristas, educadores e as próprias comunidades. O planejamento incluía a visita a cinco comunidades. Nestas cinco comunidades, o ProJovem Itinerante ia desenvolver aulas que contemplassem as demandas apresentadas, as especificidades de cada localidade e estaria aberto à comunidade e convidados. As aulas nas cinco comunidades foram no período em que eram realizadas as aulas na escola. Cada área providenciou atividades pedagógicas para as aulas nas comunidades.

Bahniuk, Camini e Dalmagro (2016) trazem reflexões de sobre a itinerância da escola;

[...] a escola não pode ser sinônimo de sala de aula, onde se ensina apenas através da verbalização, apenas falando sobre a vida, mas deve se organizar acolhendo na dinâmica escolar o trabalho produtivo ou socialmente necessário e a organização coletiva ou auto-organização dos estudantes. Nesta perspectiva, são necessárias as saídas de campo, as viagens de estudos, os laboratórios, os grupos de estudo, o estudo individual, a

sistematização coletiva e individual dos aprendizados deste trabalho, entre outros, incluindo as aulas que favoreçam a apreensão e a intervenção na realidade de modo cada vez mais claro, profundo e articulado. (BAHNIUK, CAMINI e DALMAGRO, 2016).

Esta atividade deu-se no início do ano letivo de 2016. Estava previsto para dia 01 de fevereiro de 2016 e foi adiado para o dia 29 de fevereiro, por falta de transporte. O coletivo de professores, então, passou a amadurecer a proposta, para discutir e planejar neste período. Foram dois encontros para discussão e divisão de tarefas.

O caráter do PCI foi definido a partir das avaliações dos educandos do ano anterior, que reivindicaram aulas mais dinâmicas, manifestavam a vontade de conhecer as comunidades e reivindicavam o cumprimento das promessas feitas pelo programa (sala de acolhimento, jantar, bolsa dos educandos, material para as práticas agrícolas, pagamento dos professores) e o principal deles era a preocupação com as desistências dos educandos, então, ficou definido o caráter do PCI como: Reivindicatório e Mobilizador. Neste sentido, afirmam Molina e Ferreira, *“Respeitar os educandos nas práticas educativas na escola e na comunidade significa para Freire considerar, efetivamente, os educandos como sujeitos e protagonistas dos processos de ensinar e aprender.* (MOLINA e FERREIRA, 2014, p 134). Um avanço nesta perspectiva Freiriana de diálogo e entendimento das demandas dos educandos.

A proposta de preparação dos educandos para esta atividade previa uma assembleia, para informar os encaminhamentos e tirar decisões do grupo sobre as idas às comunidades; levantar ações com os estudantes (Teatro, Agitação e Propaganda, panfletagem); divisão dos grupos e agenda das visitas. Os professores foram divididos nestes três grupos, em que os educandos que se identificassem com cada um destes se somariam nestes grupos de preparação. Este movimento deu autonomia aos educandos, o Trabalho como Princípio Educativo, Pistrak (2000),

O trabalho forma, educa, ensina e se este se constitui no pensamento pistrakiano o mote de sua teoria pedagógica, por outro lado o trabalho coletivo, conjunto, em parceria e comunhão entre docentes e entre docentes e educandos representa um espaço singular e profícuo para a materialidade do projeto

político pedagógico escolar. (MOLINA e FERREIRA, 2014, p.146).

Frente a isto, a educadora/entrevistada, Caliandra, coloca;

A gente viu isso se materializar um pouco no ProJovem Itinerante. Em que os educandos assumiram, não todos né, assumiram algumas tarefas de receber o ProJovem nas comunidades, né? Então, eles tiveram que organizar o espaço, eles tiveram que organizar a alimentação, tiveram que mobilizar a comunidade, tiveram que se preparar para ter uma apresentação. Porque o ProJovem Itinerante teve uma atividade em primeiro momento que foi realizado no horário de aula. Então foi um espaço educativo que saiu da sala de aula e foi realizado no horário de aula, então, a aula que entre o período de 19:30 a 22:00h, o primeiro período era uma atividade que a comunidade ia apresentar para o ProJovem Campo e o segundo seria uma área de conhecimento que preparava, uma outra atividade que para os educandos e também para a comunidade que estivessem lá. Alguns aconteceram na escola, barracão, residência então eles tiveram este desafio a princípio de se organizar. Caliandra (entrevista em outubro de 2016).

Vimos a materialização do trabalho coletivo independente de turma ou comunidade, estava presente ali o coletivo do ProJovem. Em outra frente, os educadores se reuniram com os educandos das comunidades para encaminhamentos referentes à agenda, apresentações locais e outras atividades. Para estas atividades, cada comunidade elegeu um coordenador e uma coordenadora.

Foram três dias de intensos debates em torno das demandas levantadas, produção de cartazes, faixas, abaixo-assinado e pautas reivindicatórias. As comunidades organizaram-se e decidiram o que poderiam oferecer e providenciar como: local para a atividade, alimentação, convite aos moradores, lideranças, autoridades e educandos desistentes do PJC. Além de propor a apresentação de atividades culturais, que seriam o primeiro horário da atividade. O segundo seria a aula preparada especificamente para essas visitas.

As comunidades visitadas foram sugeridas pelos educandos, dentro da possibilidade de atender às demandas de local e alimentação. As comunidades próximas se somariam na organização:

Assentamento Sarandi (Sítio Novo I e II e Itiquira): Nesta comunidade, a atividade aconteceu na escola da comunidade. As atividades previstas e realizadas foram: uma oficina de contação de histórias com a área de Linguagens; os educandos apresentaram as faixas, cartazes, reivindicações, e a Comunidade estava com a tarefa de apresentar a história da comunidade;

Assentamento Pequeno William (Pedra Fundamental, Acampamento Pôr do Sol e Córrego do Meio): Neste assentamento, a atividade aconteceu no espaço comunitário de reunião. A produção no Pequeno William é agroecológica e a atividade prevista e apresentada foi sobre os conceitos da agroecologia, a comunidade contou a história da luta pelo assentamento;

Assentamento Oziél Alves Pereira III (N.R. Pípiripau): Neste assentamento, a atividade ficou toda por conta dos assentados que deram uma aula sobre organização coletiva e produção agroecológica. A atividade foi na casa de um dos assentados que possui produção agroecológica;

Comunidade Rajadinha II (Comunidades Rajadinha I e III, Capão da Onça): As Rajadinhas são comunidades rurana, tem pequenas chácaras e as famílias trabalham com atividades rurais. Nesta comunidade, há uma casa de farinha e a atividade que o ProJovem levou foi sobre a origem e produção da mandioca. A comunidade apresentou a história da comunidade.

Comunidade Palmeiras (Comunidade Vale Verde): a atividade da Comunidade Palmeiras foi na casa de uma educanda, a comunidade fez um culto evangélico no primeiro momento, em seguida foi trabalhada pelos educadores a história dos centros de origem dos alimentos, os modelos de produção no campo em disputa.

A especificidades de cada comunidade, as experiências com a cultura e o que nos resultou isso é o que posso chamar de formação humana,

Objetivos e sujeitos coletivos que deram origem à EdoC exigiram, desde o início, uma visão de totalidade, vinculada a uma base de análise previamente construída por estes sujeitos: não é possível tratar da política educacional descolada das questões do trabalho, da cultura, do embate de projetos de campo, e hoje, de modelos ou lógicas de agricultura, que têm implicações sobre projeto de país, de

sociedade e sobre concepções de política pública, de educação, de formação humana. (CALDART, 2015, p.04).

Como proposta das aulas foram:

Linguagens: oficina de contação de histórias e memórias das comunidades;
 CIEMA e Humanas: aulas sobre os centros de origem dos alimentos com o foco na mandioca, as commodities, variedades e diversidade de plantas;

Agrárias: a agroecologia trabalhou a Produção Agroecológica evidenciando os principais passos para criar sistemas de produção agroecológica;

Agrárias e Humanas: discutiram a experiência com casas de farinha.

Ferreira e Molina (2014) nos ajudam a refletir sobre isto quando afirmam;

É, necessariamente, um projeto de escola que se articula com os projetos popular de desenvolvimento, e que cria e estabelece uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida; uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas e intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. (MOLINA e FERREIRA, 2014 p.131)

Esta experiência do PCI foi a primeira em que vimos, de fato, a organicidade em funcionamento e acontecendo. A partir das demandas que iam surgindo, organizavam-se e distribuía as tarefas. Os educandos tomaram a iniciativa de organizar as visitas, conseguir o local para a realização, propor atividades, preparar a alimentação e divulgar a atividade. Contudo;

O vínculo intrínseco entre trabalho e educação; a realidade como base de produção do conhecimento; o protagonismo dos sujeitos no processo formativo e sua auto-organização; perspectiva interdisciplinar do conhecimento, trabalho coletivo dos educadores, práxis. (MOLINA e FERREIRA, 2016 p. 149).

E complementa Lobeira;

A Educação do Campo tem que ter este objetivo que é a transformação da Escola do Campo. Se não tem este objetivo ela não é Educação do Campo fica só no discurso. Tem que realmente ir para a prática e tem que ter estes conhecimentos da matrizes pedagógicas que é conhecer a atualidade, que e conhecer o trabalho como princípio educativo, que é conhecer a auto organização do educandos, a auto organização, a auto gestão, a relação da comunidade, é com a escola, a relação da escola com os movimentos sociais do campo da periferia, esta junção campo e cidade é necessário. Lobeira (entrevista em outubro de 2016)

Este movimento da práxis refletiu-se na preparação em que os educadores utilizaram as aulas para discutir as demandas com os educandos. A produção textual do abaixo-assinado, o jantar entrou na discussão dos alimentos saudáveis e sem negar este espaço mobilizador, como sendo também espaço reflexivo e educativo.

Os relatos a seguir foram reflexões dos educandos que participaram das atividades e, como forma de avaliação do processo, produziram sínteses de aprendizagem. Utilizei da coleta de dados pesquisa documental para fazer os relatos, estes educandos assinaram a autorização para uso deste material para futuras publicações;

O ProJovem Itinerante no Oziel Alves eu aprendi muitas coisas que eu até mesmo não sabia. Coisas que poucos sabem sobre os agrotóxicos prejudica a saúde. Até podemos aproveitar o sumo da casca da mandioca serve como veneno. As pragas não encosta. [...] então podemos mudar isso, ver as coisas do lado melhor com saúde. Sem os agrotóxicos existe muito jeito de se plantar sem usar veneno. Podemos usar o próprio mato que capinamos como adubo. Uma vez passado o veneno na terra o solo fica contaminado. (Educando do ProJovem)

Esta fala foi referente a uma das visitas a que ocorreu na comunidade Oziel Alves, onde um dos moradores da comunidade relatou a experiência de plantar agroecologicamente e deu uma aula aos jovens sobre a produção agroecológica. As autoras Molina e Ferreira (2014), ao citar Pistrak, refletem este processo,

No âmbito da produção do conhecimento, as principais transformações a serem buscadas referem-se à construção de práticas pedagógicas que sejam capazes de trazer a atualidade, a concretude das condições de produção material da vida para dentro da sala de aula e da Escola do Campo, pois, como destaca Freitas, as contradições da realidade para as quais precisam se buscar caminhos de superação estão na realidade, e é a partir dela que devemos trabalhar. (MOLINA e FERREIRA, 2014, P.142)

Educandos que foram no ProJovem Itinerante, no relato que eles fizeram, que foi uma atividade posterior, eles identificaram, o educando que não era da comunidade identificou a comunidade: está assim, assim, precisa disso e disso. Caliandra (entrevista em outubro de 2016)

Em outra síntese de aprendizagem, diz uma educanda;

*Saúde das plantas cultivo da terra
Tudo natural não usam agrotóxicos nos produtos, adubos fabricados na própria comunidade adubo organico. Adubo organico cria uma bacteria que produz e que é be beneficiante para as plantas que ajuda na germinação!! Milho safrinha mandioca poe para secar que serve como farinha de trigo (substitui) as plantas bom pequi goiaba banana – usa para trazer sombra e trazer a agua propriedade viavil a bacia do pipiripau abastece Brasília O fumo e usados como veneno para matar pragas. A agua da mandioca e usada como fertilizantes o suco da fruta e usado para pega e matar insetos. Na cidade de oziel alves tem 168 familias, eles sobreviver dos proprio cultivo cada familia tem 7,5 equitario de terra para fazerem suas plantasoes. Cada um de nos e as nossas historias de vidas enfim todos vencedores nos educandos e voces educadores.” (Educanda do ProJovem Campo) (grifos meus)*

Estas aprendizagens nos ensinaram muito mais do que anos de formação, aprendemos a aprender, aprendemos a ensinar com as comunidades e educandos. Esta experiência do ProJovem Itinerante foi uma proposta do coletivo, assumida pelo coletivo e realizada pelo coletivo. A fala desta educanda nos deixa transparecer que ainda há uma interpretação equivocada quanto aos conceitos de praga e veneno. Mesmo com práticas agroecológicas propostas, ainda vemos insetos e plantas como pragas.

Em uma linguagem dialetal este educando reflete sobre o ProJovem Itinerante.

Conhecendo as quebradas

No projeto do ProJovem foi muito legal, pois conhecemos muitos lugares emclusive, aprendemos muitas coisas sobre agricultura. A primeira “Quebrada” (comunidade) foi a comunidade “SARANDI” pois foi a comunidade cujo a agricultura e necessario para as plantações, conhecemos um pouco sobre a cultura das “Quebradas” por exemplo como surgiu a escola que se desenvolveu na quele lugar, na quebrada mais abaixo e o SARANDI, la tem uma quadra poliesportiva , bares, cachoeiras la demos inicio ao nosso projeto junto com a equipe do ProJovem. A segunda quebrada foi o “ piqueno ilha, lá estudamos sobre “os saberes da Terra” sobre como plantar e cultivar e aprendemos sobre as ervas medicinais e venenos cujo precisamos para dechar nossas plantações entactas, contra matos e insetos que podem destruir as lavouras. Ops! Nao posso esquecer do rango! Kk da comida e que com serteza depois aprender é a melhor parte. A terceira foi aminha quebrada la a cultura e bem diferente, la é uma quebrada estabelezada que precisa de poucos coisas mas coisas que para nos são nessissario por exemplo. O asfalto ou cabamento seria melhor. As aulas poderiam ser mais teóricos mas vai melhorar. (Educando do ProJovem Campo).

A variação linguística da juventude fica explicitada nesta escrita, a forma com que eles falam se reflete na escrita, não tirando deste a reflexão e a aprendizagem. Bagno (2007) vai dizer;

A Língua Portuguesa no Brasil possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo da educação para o respeito à diferença (BAGNO, 2007, p. 27).

E em outra reflexão escrita o educando o intitula:

Convivência na comunidade

bom a convivência nas comunidades foi uma experiência muito Boa aonde aprendemos muitas coisas como, aproveitar os adubos naturais sem agredir o meio ambiente. Na comunidade palmeiras também aprendemos muito sobre “origem das plantas numa coisa muito interessante ... Na comunidade sarandi vimos muitas Historias contadas pelos moradores e também sobre a Historia de como surgiu a escolinha de lá... Na comunidade rajadinha 2 foi falado sobre a mandioca os meios benéficos e sobre suas utilidades como. com ela e feito a farinha de polviho etc.... E por fim na comunidade Oziel Alves la foi falado sobre os meios de reprodução sem prejudicar o solo, e também Com reutilizar o solo sem agredir o meio ambiente. E por fim, algumas pequenas observações sobre as comunidades, algumas melhorias que precisam ser feitas como iluminação na comunidade pequeno willian e uma melhora no asfalto na comunidade palmeiras... fim. (Educando do ProJovem Campo).

Depois de sete meses de aula é que o coletivo de professores se atentou para algumas demandas dos educandos, a escrita, a linguagem, a formação política, a partir da realidade e atualidade em que vivem, a compreensão e apropriação de alguns conceitos. Esta experiência foi fundamental para isso, a partir daí vamos trabalhar com as deficiências e potencialidades do coletivo e individualidades, queremos com isso trabalhar com temas geradores, vamos amadurecer esta discussão nos próximos encontros.

Neste relato o educando destaca a Educação do Campo, a Terra e o Trabalho.

Educação no Campo

Educação no campo, e suas formas de Trabalho Rural; nas comunidade rurais sao desenvolvidas várias formas de Trabalho, com muito cuidado com o meio Ambiente, Sem uso do agrotóxico nas plantações e a Terra e bem preparada para o cultivo dos alimentos. Em algumas comunidades precisamos de ajuda dos governos para pedir mais educação no campo para formar Educando no Campo; para melhorar mais nossas agriculturas e nosso desenvolvimento no campo com mais enfra estrutura. Comunidade Sarandi Honde existe uma escola onde muitos alunos passaram e conheceram suas culturas e sua existência até hoje; em seus territórios buscando explicar o sistemas de agriculturas familiar. Na comunidade pequeno willia, tem suas criações de pequenos animais e sua agricultura; e o trabalho no campo. Mais. Precisando de mais iluminação e enfra estrutura na sua comunidade. (Educando do ProJovem Campo)

Estas reflexões também são frutos de um trabalho coletivo de educadores comprometidos com a formação destes educandos. Trabalhamos os conteúdos escolares, assim o diálogo em sala de aula entre educador e educando surge a partir não somente do planejamento do educador, mais sim quando esse se pergunta o que vai dialogar com os educandos, principalmente quando o assunto a ser trabalhado em sala de aula diz a respeito do cotidiano dos educandos. Nesta perspectiva Freiriana Molina e Ferreira afirmam;

Compreensão de trabalho pedagógico faz toda a diferença ao realizarmos a tarefa de selecionar conteúdos, porque demarca uma tomada de decisão em favor de um processo formativo cujo papel é o protagonismo do sujeito no próprio processo de formação, de produção da crítica, de interpretação da realidade social necessária, a ser pontuada. (MOLINA e FERREIRA, 2014, p. 137)

Houve, no início, um estranhamento desses educandos com a nossa metodologia de ensino e aprendizagem, devido a serem oriundos de uma educação antidialógica e bancária, onde a ação impõe aos dominadores a divisão dos oprimidos, enquanto na teoria dialógica a participação se dá por inteiro, o oprimido reconhece a sua condição de oprimido e começa a identificar o opressor e as forças opressoras. Agindo assim para combater o opressor e não se debater contra si e os demais oprimidos. Para Freire(1987), são visões antagônicas que precisam ser superadas,

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 – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica. (FREIRE, 1987, p 44).

Começando a clarear uma proposta metodológica de intervenção no processo de aprendizagem dos educandos do ProJovem Campo. O que tivemos na experiência com o PCI foi um ensaio à *investigação temática* Freire (1987) para chegarmos ao *Tema Gerador* que, junto com o processo de auto-organização dos educandos, levaria a uma proposta para a metodologia que até então não havia sido amadurecida entre os educadores, dentro de uma perspectiva interdisciplinar;

Compreensão que se estende à perspectiva interdisciplinar do conhecimento, na medida em que esta evidencia a necessidade e importância da articulação entre a produção de conhecimento, trabalho, vida, realidade concreta dos sujeitos em formação, a partir do constante movimento de práxis. (MOLINA e FERREIRA, 2014, p.150).

Uma coisa que me incomoda muito como militante e educadora que é esta questão do sujeito e da escola. Porque as escolas hoje do jeito que está o padrão que elas foram constituídas, elas não atendem às demandas de formação humana, sabe, de emancipação. Então eu penso esta questão, por exemplo, da nossa experiência com o ProJovem Itinerante, da escola ir até o sujeito sabe, eu acho isto muito importante que se processe, acho dialético e muito revolucionário no meu ponto de vista. Orquídea (entrevista em outubro de 2016)

Esta experiência que também chamamos de Tempo Itinerante foi a materialização das práticas pedagógicas contra-hegemônicas dentro do Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra. Tivemos a inspiração na experiência do MST no Sul do país, com as escolas itinerantes.

Reflexões Conclusivas

A pesquisa objetivou analisar as dimensões da atuação dos educadores egressos da Licenciatura em Educação do Campo no desenvolvimento das práticas educativas contra-hegemônicas no Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra do Distrito Federal. Dentro das reflexões conclusivas do trabalho busquei trazer uma parte que considero muito pequena diante da

dimensão das transformações que estes Educadores do Campo vêm fazendo. Um trabalho que demandaria o tempo e a proporção de uma tese de Doutorado.

Estes educandos chegaram ao ProJovem com uma prévia militância que os munuiu de expectativas e desafios diante da implementação do Programa, com vistas à expectativa de implementar a Educação do Campo na sua totalidade. Ao enfrentar inúmeros desafios constituiu-se um coletivo que está conseguindo propor e executar ações Contra-Hegemônicas nas práticas educativas no ProJovem Campo.

Com a metodologia proposta da roda de conversa, chegamos aos resultados esperados e outros que foram além, como a reflexão sobre a formação por área na LEdoC e a Pesquisa como Princípio Educativo. A pesquisa e a análise de conteúdo foram feitas dentro da perspectiva da Materialidade, da Historicidade e da Dialécticidade. Na análise de conteúdo, as reflexões deste processo permearam toda a escrita, no contexto da pesquisa, no referencial teórico e por fim nas reflexões sobre as práticas.

Este trabalho nos permitiu refletir sobre a prática docente oriunda de educadores/militantes do Campo na condução dos processos educativos e na proposição de outras práticas educativas e de ambientes educativos. Estas práticas somaram-se ao Programa, sem prejuízo da proposição que prevê o Programa. Ao contrário, estas práticas demonstraram que são complementares ao PPP do Programa, visto que este propõe uma prática a partir de uma única realidade ou de realidades distintas.

Considero que a compreensão de que chegamos ao objetivo da pesquisa, dá-se além dos resultados apresentados e pela minha aproximação com a pesquisa. Acredito que ter passado pelo processo de formação na LEdoC, ser educadora do ProJovem e estar inserida no contexto de luta pela Terra e pela Educação do Campo me deixou em uma posição privilegiada diante da pesquisa. A pesquisa trouxe-me imensa satisfação pelas memórias e pela expectativa que nos nutre em relação ao futuro. Expectativa esta que observamos nos resultados de cada ação desse coletivo de educadores.

Planaltina sempre esteve no meu caminho, vou e volto às lutas e deparo com Planaltina. Na pesquisa, procurei trazer um pouco do que conheço e do que

as pesquisas trazem. Acredito que devam ser aprofundadas as pesquisas sobre a Educação do Campo em Planaltina. São 20 Escolas do Campo, em diversas comunidades. Algumas sob ameaça de fechamento, como é o caso da Escola Classe Córrego do Meio, que atende às crianças de acampamentos e do Assentamento Pequeno Willian. São poucos os dados sobre o Campo. Os mecanismos oficiais de estatística não dão conta do Campo de Planaltina. Apenas temos dados incompletos nos documentos da Emater DF, no site da SEDF e do site do GPTA –Fórum EJA.

A luta pela Terra no Território de Planaltina mostra-nos o quão complexo é este desafio, precisamos disputar o Campo de Planaltina, disputar as Escolas do Campo de Planaltina e disputar o modelo de produção no Campo em Planaltina. São vários acampamentos e assentamentos nesta região e poucos educandos dessas áreas estão na LEdoC. Os Movimentos Sociais e a LEdoC ainda não estreitaram este caminho. O PPP da LEdoC nos traz isso, no perfil de ingresso.

A Escola do/no Campo CEF Pípiripau II também é um desafio. Possuem uma equipe de professores que está fazendo a formação continuada em Educação do Campo e pretendem trabalhar com os Complexos de Estudos. Diria que seria necessário aos professores da Escola, primeiro, conhecer a realidade dos educandos oriundos do Núcleo Rural Pípiripau II, dos Acampamentos e dos Assentamentos. Em vários momentos na pesquisa, houve inquietações neste sentido.

A escola CEF Pípiripau foi a única escola que acolheu o ProJovem Campo, correndo o risco de se perder o Programa. Contudo, tivemos pouca relação com a escola neste período, digo em relação aos demais turnos. Havia a demanda de práticas agrícolas e não fizemos, porque demandava a articulação com o conjunto da escola e da comunidade. Foram demandas que não foram sanadas. Falhas de ambas as partes. Entretanto a Escola nos recebeu, criou aos poucos uma estrutura que atendeu aos dois turnos que foi o parque infantil com iluminação. Aquela iluminação era para as nossas crianças, filhos e filhas das/dos educandos do ProJovem.

A Educação do Campo no DF ainda esta desarticulada enquanto frente de luta. Tem algumas ações como: a Gerência de Educação do Campo, que faz parte da Diretoria de Educação do Campo e Eixos Transversais que estão na Subsecretaria de Educação Básica do Campo da Secretaria de Educação do Distrito Federal e fazem um trabalho de formação continuada, com professores na perspectiva da Educação do Campo, há discussões, mas falta avançar. É preciso que se crie um fórum de Educação do Campo do DF que contemple as várias frentes de atuação, os Movimentos Sociais do Campo, o PRONERA, as Instituições de Educação Superior UnB, FUP e IFB Campus Planaltina os estudantes e os egressos da LEdoC.

Trazendo o PPP nas reflexões, é visto que a sua reformulação vai atender aos anseios da formação por área dentro da LEdoC, demanda que há muito tempo vem sendo colocada. Contudo a formação por área não se pode sobrepor à formação de educador militante. Também trará um grupo de novos professores que não estão inseridos no contexto da Educação do Campo e nas especificidades dos seus educandos. Será um desafio, como está sendo desde a primeira turma. Não podemos perder de vista o projeto formativo da LEdoC que originou das primeiras turmas. A Organicidade é uma delas.

A Alternância é um desafio que a LEdoC precisa encarar de frente e propor saídas. Aí que entram as articulações com os demais segmentos da EdoC, partindo de demandas existentes e evidentes. O ir e vir deve ser proposto como trabalho educativo, enfrentamento das contradições e reflexão sobre a prática. São em processos formativos nas escolas e comunidades que se forjarão os Intelectuais Orgânicos da Casse Trabalhadora do Campo.

Nas práticas educativas contra-hegemônicas, concluímos que o trabalho coletivo materializa-se à medida em que refletimos sobre o processo em curso e avaliamos cada vez que erramos e aprendemos com eles. Algumas proposições foram dadas pelo coletivo, que não foram amadurecidas se frustraram e tiveram que ser avaliadas por este coletivo. Contudo, o que permitiu a permanência do Programa e os princípios da Educação do Campo foi este coletivo.

Falamos em coletivo ampliado que são os educadores do ProJovem, a LEdoC, a EAPE e a Gerência de Educação do Campo, mas nunca sentamos para discutir a condução dos processos educativos.

Acredito que ficam como reflexão deste processo os desafios quanto à organização da Educação do Campo dentro do Território de Planaltina DF, dentro do DF e Entorno. Torna-se urgente organizar o debate em torno da alfabetização e escolarização de Jovens e Adultos do Campo. Organizar ações de enfrentamento do analfabetismo; buscar condições concretas e objetivas para que os Jovens e Adultos dos Movimentos Sociais do Campo ocupem a LEdoC. Massifiquem o debate sobre a Educação do Campo; articulem frentes de luta contra o fechamento de Escolas do Campo, contra a ofensiva do Agronegócio nas Escolas. Articular e fortalecer os espaços de discussão da Educação do Campo para que se garanta a entrada nos processos seletivos de professores egressos da LEdoC, para atuar nas Escolas do Campo, que seja condição prevista.

O Programa demonstra também a fragilidade das Políticas Públicas para a Juventude Camponesa. O Programa não tem continuidade, a turma é única. Criou-se uma expectativa nos educandos com a retomada dos estudos no início do programa e agora, no final, sentimos que estão apreensivos quanto ao futuro. Estes e outros jovens aguardam o posicionamento da SEEDF em relação à continuidade dos estudos.

Quando fizemos o trabalho de base nas comunidades, muitos jovens estavam aguardando turmas de Ensino Médio. Estes jovens e os educandos do ProJovem farão parte de uma demanda de EJA para o Ensino Médio. A demanda de EJA Ensino Médio (3º Segmento) terá que atender às especificidades desses sujeitos como: transporte, jantar, Ciranda e, se possível, com a Alternância. Esta é uma pauta de luta da Educação do Campo do DF.

Referências

ALENTEJANO, Paulo. **Estrutura Fundiária**. In Dicionário da Educação do Campo. Caldart, R. et al (orgs.) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

ALENTEJANO, Paulo. **Questão Agrária e Agroecologia no século XXI**. In. MOLINA, M.C et al (orgs) Práticas contra hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexão sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília. NEAD. 2014. (23-57)

ALENTEJANO, Paulo. **Trabalho no Campo**. In Dicionário da Educação do Campo. Caldart, R. et al (orgs.) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Formação de Educadores do Campo**. In Dicionário da Educação do Campo. Caldart, R. et al (orgs.) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel. **Formação de Educadores e Educadoras do Campo**. Brasília, DF. 2006. Texto base para discussão da reunião ampliada do Grupo Permanente de Trabalho Educação do Campo. Circulação restrita. MIMEO.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. 2007. São Paulo: Parábola editorial.

BAHNIUK, Caroline. CAMINI, Isabela. DALMAGRO, Sandra L. **Escola Itinerante do MST: 20 anos de aprendizagens**. 2016 (mimeo)

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio – Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, Anna Izabel Costa, **ProJovem Campo**. In Presença Pedagógica. V22, nº 30, julho e agosto de 2016.

BERTOLINI, Valéria Andrade. **Para onde vai o rural no DF? Análise de processos sócio espaciais ocorridos nas áreas rurais do Distrito Federal - de 1960 à 2000**. Tese de Doutorado do Programa de Pesquisa e Pós graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UNB. 2015

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. **Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRUNO, R.- **Movimento Sou Agro: marketing, hábitos e estratégias de poder do agronegócio**. 36º Encontro Anual da ANPOCS. Gt 16- Grupos Dirigentes e Estrutura de Poder. Fortaleza/CE, 2012.

CALDART, Roseli – **Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?** In: Mônica Castagna Molina, Laís Mourão Sá. (Orgs.). Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e

reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (95-122).

CALDART, Roseli Salete - **Educação do Campo**. In Dicionário da Educação do Campo. Caldart, R. et al (orgs.) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012 (257-265).

CALDART, Roseli Salete (org.) **Caminhos para transformação da Escola. Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo. Expressão Popular. 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**, 2015. (Mimeo).

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ed. São Paulo: Ática, 2000.

COSTA, F. DE A.; CARVALHO, H. M. – **Campesinato**. In Dicionário da Educação do Campo. Caldart, R. et al (orgs.) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012 (113-120).

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W. Cresswel; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. - 3.ed. - Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, V. C. **Povos e comunidades tradicionais**. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 594-600.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Acampamento**. In Dicionário da Educação do Campo. Caldart, R. et al (orgs.) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **Docência na Escola do Campo e Formação de Professores: qual o lugar do trabalho coletivo**. Tese de doutorado em educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. 27ª Edição. São Paulo, Editora Paz e Terra. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

FREITAS, L C. **Neotecnicismo e Formação do Educador**. In Formação de Professores: pensar e fazer. Nilda Alves (Org.). São Paulo. Cortez. 2011. (Coleção Questões da Nossa Época, vol. 30).

FREITAS, Luís Carlos de. **A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito.** In: Escola Comuna. Pistrak (Orgs). 1ª ed: São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Escola Única do Trabalho.** ITERRA. Veranópolis. 2010.

FREITAS, Luiz Carlos. **A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito.** In: M. M. Pistrak, **A Escola-Comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G. **Educação Omnilateral.** In: CALDART, R. S. et al. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 265-272.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Interdisciplinaridade como necessidade e como Problema nas Ciências Sociais.** Revista Centro de Educação e Letras v.10, N1. P- 41-62, 2008

GADOTTI, Moacir. **EJA Como direito Humano.** Instituto Paulo Freire. Cadernos de Formação 04. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2005 80p. (4a edição).
Kolling, E. J.; Nery, I.; Molina, M. C. (org.). **A educação básica e o movimento**

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo.** v.1. 3. ed. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELOTTI, Fernando. **Resistência Camponesa e Agroecologia.** In. MOLINA, M.C et all (orgs) Práticas contra hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexão sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília. NEAD. 2014.

MOLINA, Monica Castagna. Ferreira, Maria Jucilene Lima. **Desafios a transformação de Educadores do Campo: Tecendo Algumas relações entre os pensamentos de Pistrak e Paulo Freire.** In: MOLINA, Mônica Castagna. Licenciatura em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do Trabalho Docente Interdisciplinar. Brasília, NEAD, 2014.

MOLINA, M. C.; SÁ, Laís M. – **A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo**. In: Molina, M. C., Laís M. (Orgs). Registro e Reflexões a partir das Experiências – piloto (UFMG, UNB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (35-62)

MOLINA, M. C.; SÁ, MOURÃO, L. S. **Escola do campo**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p. 324-331.

MOLINA, M.C et all (orgs) **práticas contra hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias:** reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília. NEAD. 2014. (60-87)

MOLINA, MONICA C. – **Políticas Públicas**. In Dicionário da Educação do Campo. Caldart, R. et al (orgs.) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012 (585-594).

MOLINA. Monica Castagna. **Expansão das Licenciaturas e Educação do Campo: desafios e potencialidades**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, nº 55, p. 145 – 166, jan. /mar. 2015. Editora UFPR.

MORADILLO, E. F.; Cunha, M. B. M.; Anunciação, B, C.; Messeder - Neto, H.; Sá, L. V. Licenciatura Em Educação Do Campo Da UFBA: **Trabalho Pedagógico e Interdisciplinaridade**.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOURA, Adriana Ferro. LIMA, Maria Glória. **A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014).

PEREIRA. Monica C B. Revolução Verde. In Dicionário da Educação do Campo. Caldart, R. et al (orgs.) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

PISTRAK, Moisey M. (org). **A Escola-Comuna**. 1ª ed. Expressão Popular: São Paulo, 2009.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Expressão Popular. São Paulo, 2000.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural**. In Dicionário da Educação do Campo. Caldart, R. et al (orgs.) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

SABOIA, Beatriz. **A Filosofia Gramsciana e a Educação**. Em Aberto, ano 09. Nº 45 jan mar 1990.

CURADO, K. A. **Políticas Públicas na Formação de Professores e a Relação Teoria e Prática: Um Debate com Gramsci**. In Avaliação de Políticas Públicas de Educação. Célio da Cunha, José Vieira de Sousa, Maria Abádia da Silva (Orgs.). Brasília. Faculdade de Educação. Líber Livro. 2012.

STÉDILE, J. P. –. **Reforma Agrária** - In Dicionário da Educação do Campo. Caldart, R. et al (orgs.) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012 (679 - 685).

STEDILE, J. P. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

STÉDILE, João Pedro. **Questão agrária no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Atual, 1997. UNB. Projeto Político e Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo. Brasília, 2009.

WILSON, E. O. (org.). **Biodiversidade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

Sites acessados:

<http://forumeja.org.br/df/>

Acesso em 16 de janeiro de 2017

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Planaltina>

Acesso em 17 de dezembro de 2016

www.planatinaemfoco.blogspot.com

Acesso em 21 de dezembro de 2016

<http://www.tre-df.jus.br>

Acesso em 17 de dezembro de 2016

<http://www.planaltina.df.gov.br/>

Acesso em 21 de dezembro de 2016

<https://www.google.com.br/maps/>

Acesso em 21 de dezembro de 2016

www.cptnacional.org.br

Acesso em 21 de dezembro de 2016

<http://www.agenciabrasilia.df.gov.br/>

Acesso em 14 de janeiro de 2017

<http://www.codeplan.df.gov.br/>

Acesso em 18 de janeiro de 2017

<http://www.emater.df.gov.br/>

Acesso em 26 de dezembro de 2016

<http://www.se.df.gov.br/>

Acesso em 29 de dezembro de 2016

APENDICES

Roteiro para a roda de conversa com os educadores egressos da Licenciatura em Educação do Campo, professores do ProJovem Campo Saberes da Terra.

Questões:

1. Quais as aprendizagens e saberes necessários para a formação de um Educador do Campo?
2. Vocês consideram que a formação na LEdoC contribui para a prática docente dos seus egressos nas Escolas do Campo?
3. Qual a concepção de Educação do Campo que vocês trazem para o ProJovem Campo?
4. Vocês consideram que é uma educação contra hegemônica? Justifique.
5. A auto-organização dos educandos que vivenciaram na LEdoC contribui para a promoção de práticas educativas no PJC?
6. O que na prática docente dos educadores do PJC você considera como trabalho coletivo?
7. Qual a relação das práticas pedagógicas do PJC do DF e do que está no PPP do programa?
8. Se existem mudanças, qual foi a contribuição dos egressos da LEdoC para propor essas mudanças? Como se deram essas mudanças?

ANEXOS**PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA
Turma 2015****Projeto Metodológico**

I. Organização do Tempo Escola

O Tempo Escola, realizado em Brasília, está estruturado em Tempos Educativos que visam organizar o tempo pessoal e o tempo coletivo dos estudantes em relação às tarefas necessárias aos objetivos do processo formativo pretendido, em consonância com os princípios da Educação do Campo e do Projovem.

Para esta primeira etapa de curso os tempos educativos indicados são os seguintes:

- **Tempo Abertura** : às terças e quintas, iniciando as atividades do dia com atividades simbólicas que, utilizando diversas linguagens, apresentem as questões do campo, da educação do campo, dos movimentos sociais e sindicais, das lutas camponesas, etc. É tarefa dos GO's, com orientação dos docentes de linguagem, segundo escala elaborada pelo coordenador de turma e.
- **Tempo Estudo**: tempo diário, destinado ao desenvolvimento do programa proposto pelo Projovem, aliando os saberes populares aos saberes escolares do Ensino Fundamental e à qualificação social e profissional, conforme planejamento docente a partir da metodologia e material fornecidos pelo Projovem.
- **Tempo Alimentação**: tempo diário para alimentação dos estudantes, acompanhado pelos setores de cozinha e saúde, de forma a garantir que a alimentação seja uma oportunidade de exercício da coletividade e de aprendizado sobre a alimentação na manutenção da vida.
- **Tempo Análise de Conjuntura**: tempo quinzenal, realizado aos sábados, com o objetivo de debater questões emergentes na sociedade em relação à luta da classe trabalhadora e a questão agrária na atualidade.
- **Tempo Organicidade**: destinado às atividades das instâncias de organicidade: Grupo de Organicidade, Coordenação Político-pedagógica, Setor de Trabalho e Plenária da Turma.
- **Tempo Trabalho**: aos sábados, destinado à realização de tarefas e serviços necessários à manutenção dos espaços coletivos e para o adequado funcionamento do curso. Será realizado pela vinculação de cada estudante a um dos setores de trabalho.

II. Setores de Trabalho

O tempo trabalho será desenvolvido a partir dos grupos de trabalho constituídos em torno de tarefas específicas. Cada Setor definirá seu/sua coordenador/a. Os setores são os seguintes:

- 1) **Comunicação**: responsável pela produção de mídias, audiovisual, jornal, blog e outros.
- 2) **Memória**: registra a memória da turma que será analisada pelos GO's e depois em plenária para aprovação. Deve propor e realizar o diálogo

permanente com a turma para que a memória represente as percepções e compreensões do coletivo.

- 3) **Secretaria**: organiza as atividades de secretaria necessárias ao desenvolvimento do curso, segundo orientação do Coordenador de Turma.
- 4) **Cozinha e refeitório**: em diálogo e sob a orientação das cozinheiras limpa o refeitório após o café da manhã de sábado e auxilia na lavagem de louças e panelas. Organiza o coletivo e as condições para que todos os dias cada estudante lave a própria louça do jantar.
- 5) **Ciranda**: participa das atividades da ciranda, tanto no cuidado das crianças quanto na elaboração de atividades pedagógicas.
- 6) **Saúde**: organiza uma farmácia verde e controla o uso dos medicamentos e materiais disponíveis. Propõe à cozinha a elaboração de chás de ervas naturais que contribuam para o bem-estar dos estudantes (gripe, estimulante, digestivo, etc.).
- 7) **Cultura**: propõe e realiza atividades destinadas à socialização e reflexão sobre expressões culturais diversas e resgate da cultura popular.
- 8) **Produção**: propõe, planeja e executa a produção agroecológica na área da escola. Organiza mutirões para a execução das tarefas, quando for o caso.
- 9) **Ambiente**: propõe, planeja e executa ações para melhoria do ambiente físico da escola, em diálogo com a direção da escola.

III. Instâncias de Organicidade

Destinadas à vivência de experiências formativas da dimensão organizativa dos sujeitos, as instâncias propostas para esta etapa são as seguintes:

- **Grupo de Organicidade - GO**: espaço de acolhida, destinado ao encontro dos membros de cada GO para atividades relacionadas ao processo organizativo da coletividade, tarefas de co-gestão do curso e estudos específicos, com a intencionalidade de formação da autonomia dos educandos. É a base de organização do coletivo, espaço primeiro de fortalecimento da afetividade e de identificação de problemas e questões que devem ser resolvidas dentro desta instância, caso diga respeito apenas aos membros do Grupo; ou encaminhadas para as instâncias seguintes quando forem relacionadas a questões do curso como um todo. Do tempo organicidade GO participam todos os membros de cada grupo, coordenados por um dos estudantes eleito ao início de cada etapa.

- **Setor de Trabalho - ST**: É a base de organização do trabalho, compreendido como dimensão formativa do educador. O trabalho tem como objetivo proporcionar aos estudantes oportunidade de tomar parte na manutenção das condições materiais da vivência coletiva. Assim exercitam o princípio de

solidariedade e cuidado com o outro, gerindo o próprio espaço de convivência. Do tempo organicidade ST participam os membros de cada setor, coordenado por um dos estudantes eleito pelo coletivo do setor no início da etapa.

- **Coordenação Político Pedagógica – CPP**: reúne a equipe de coordenação pedagógica do curso, composta por educadores, coordenadores de GO e coordenadores de ST, para tratar do planejamento e re-planejamento pedagógico da etapa, duas vezes por TE, no início e no final.

- **Plenária da turma**: espaço que reúne todos os estudantes para momentos de estudo, avaliação, reflexão e tomada de decisões a respeito do curso, das relações interpessoais e questões da organicidade.

IV. Instrumentos da Alternância

- Mutirão
- Atividades culturais (TE e TC)
- Seminário Integrador TC/TE: realizado nos primeiros dias da etapa com o objetivo de compartilhar e refletir sobre as atividades desenvolvidas em Tempo Comunidade pelos estudantes.
- Seminário de Preparação do Tempo Comunidade: realizado ao final da etapa, tem como objetivo planejar coletivamente e definir a proposta para o Tempo Comunidade seguinte.
- Seminário de Avaliação da etapa: realizado no último dia da etapa com o objetivo de avaliar a etapa, identificando necessidades de mudança e novas propostas no sentido de projetar a etapa seguinte.

V. Oficinas

- Informática
- Registro (letramento)

VI. Avaliação

A avaliação será trabalhada como uma estratégia processual, considerando as diferentes dimensões da formação dos educandos/das.

Instrumentos:

- Ficha individual de acompanhamento dos estudantes (pelo coletivo de educadores)
- Avaliação em GO
- Auto avaliação
- Portfólio

Critérios:

- Presença no Tempo Escola
- Realização das atividades propostas no TE
- Desenvolvimento das atividades planejadas para o TC

VII. Cronograma

O curso será organizado em 5 etapas, cada uma delas composta de vários tempos escola e tempos comunidade, conforme as condições da realidade e o processo de desenvolvimento dos estudantes.

Para esta primeira etapa (TE1) estamos propondo tempos com duração de 2 ou 3 semanas, considerando que a proximidade entre os dois tempos/espços formativos será mais adequado para este primeiro momento de construção da coletividade, motivação dos estudantes para a retomada dos estudos e atividades de alfabetização.

Cronograma das etapa 1

Quadro de Horários

Etapa 1	Tempo Escola	Tempo Comunidade
1A	25/ AGOSTO a 12 /SETEMBRO	14/SETEMBRO a 28/SETEMBRO
1B	29/SETEMBRO a 10/OUTUBRO	13/OUTUBRO a 26/OUTUBRO
1C	27/OUTUBRO a 14/NOVEMBRO	17/NOVEMBRO a 30/NOVEMBRO
1D	01/DEZEMBRO a 19/DEZEMBRO	Conforme período de férias a definir

Horário Dia da semana	2º	3ª	4ª	5ª	6ª	Sábado			
	18:30 às 19:00	Planejament o Coletivo	Tempo Aliment ação	Tempo Aliment ação	Tempo Aliment ação	Planejament o Individual	8:00 às 8:30	Tempo Alimentação	
19:00 às 19:30	Tempo Abertur a		Tempo Organici dade	Tempo Abertur a	8:30 às 9:30		Tempo Trabalho ou CPP		
19:30 às 22:00	Educadores, coordenador de turma e coordenador a pedagógica		Tempo Estudo	Tempo Estudo	Tempo Estudo		Educadores , coordenado r de turma e coordenado ra pedagógica	9:30 às 13:00	Tempo Estudo ou Análise de Conjuntura (09h30min às 10h30)
								13:00 às 14:00	Tempo Alimentação