



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE UnB PLANALTINA – FUP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEIO AMBIENTE E
DESENVOLVIMENTO RURAL – PPG-MADER**

LUCAS DO COUTO NEVES

**EDUCADORES DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS EM FORMAÇÃO:
REPERCUSSÕES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SANTO
ANTÔNIO DE PÁDUA – RJ**

PLANALTINA – DF

2023

LUCAS DO COUTO NEVES

**EDUCADORES DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS EM FORMAÇÃO:
REPERCUSSÕES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SANTO
ANTÔNIO DE PÁDUA – RJ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas para o meio ambiente e o campo.

Orientador: Jörg Nowak

PLANALTINA – DF

2023

LUCAS DO COUTO NEVES

**EDUCADORES DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS EM FORMAÇÃO:
REPERCUSSÕES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SANTO
ANTÔNIO DE PÁDUA – RJ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas para o meio ambiente e o campo.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jörg Nowak (Orientador)
Presidente da Banca – PPG-Mader (FUP/UnB)

Prof.^a Dr.^a Francisca Marli R. de Andrade
Avaliadora Externa – INFES/UFF

Prof.^a Dr.^a Mônica Castagna Molina
Avaliadora Interna – PPG-Mader (FUP/UnB)

Prof.^a Dr.^a Regina Coelly Fernandes Saraiva
Suplente – PPG-Mader (FUP/UnB)

PLANALTINA – DF

2023

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

do Couto Neves, Lucas
dN518e Educadores do Campo e Movimentos Sociais em Formação:
Repercussões da Licenciatura em Educação do Campo em Santo
Antônio de Pádua - RJ / Lucas do Couto Neves; orientador
Jorg Nowak. -- Brasília, 2023.
126 p.

Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento
Rural) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Estado Ampliado. 2. Intelectuais Orgânicos. 3.
Movimentos Sociais Populares. 4. Educação do Campo. 5.
Formação de Educadores. I. Nowak, Jorg, orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

À minha querida mãe, **Maria Antônia**, que me ensinou por meio da pedagogia do exemplo o valor do trabalho e da educação, semeando em mim respeito e admiração pela docência, caminho que me trouxe até aqui.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, companheiros e companheiras:

Obrigado por estarem ao meu lado e tornarem essa caminhada mais leve; com vocês, nunca me senti sozinho. Por isso, tive forças para concluir mais um ciclo.

Ao meu orientador e amigo, Jorg Nowak:

Agradeço imensamente a parceria que construímos, o acolhimento, a disponibilidade, as inúmeras orientações virtuais e presenciais, todos os ensinamentos e incentivos fundamentais para a construção desta pesquisa. Agradeço também pelas conversas sobre outros assuntos, por me ouvir e aconselhar sobre o futuro, por compartilhar lugares e momentos especiais, sair para assistir aos jogos do Flamengo, entre tantas outras coisas que, como orientador, não eram sua obrigação. Portanto, lhe agradeço como orientador e como amigo, pois essa parceria foi fundamental para construirmos um diálogo horizontal.

Aos meus colegas de turma:

Tenho muito a agradecer a TODOS os colegas do Mader que, desde o início, demonstraram uma união muito forte. Ainda que as circunstâncias da pandemia dificultassem nossa interação presencial, construímos um verdadeiro vínculo a partir dos grupos de conversa, grupos de troca de textos, grupos de estudo e ajuda com trabalhos. Vocês foram essenciais para deixar essa pós-graduação mais prazerosa e menos complicada.

As minhas queridas professoras e professores do Mader – em especial, com quem tive o prazer de participar das disciplinas: Andrea Leme da Silva, Fernanda Medeiros, Janaína D. de A. Sá Diniz, Joaquim Antonildo Pinho Pinheiro, Joerg Nowak, Moisés Balestro, Mônica Castagna Molina, Regina Coelly F. Saraiva, Sergio Sauer, Tamiel K. B. Jacobson.

Obrigado por ampliarem meus horizontes, permitindo que eu adentrasse em questões que nunca havia discutido antes, até mesmo dentro do meu próprio campo de pesquisa. Sem a contribuição de vocês, o caminho desta pesquisa seria completamente diferente.

À minha banca de qualificação: Mônica Castagna Molina e Francisca Marli R. de Andrade:

Muito obrigado por aceitarem meu convite, pelo cuidado e pela atenção que deram ao meu trabalho e pelas preciosas considerações feitas. Vocês permitiram que eu tornasse essa pesquisa, que já era especial, ainda mais importante e relevante para todos que fizeram e fazem parte dela.

A coordenação do Mader, principalmente Regina Coelly F. Saraiva:

Obrigado pelo suporte, por atender com tanto cuidado e amorosidade as minhas inquietudes diante de tantos dilemas desse novo ciclo que vivenciei na minha trajetória acadêmica.

À Secretaria de pós-graduação, principalmente Kelli Adriane de Carvalho:

Mais que agradecer, queria também me desculpar pelos inúmeros e-mails e pedidos de informações que enviei. Sem dúvidas, todas as informações, o suporte e a ajuda foram fundamentais para a minha continuidade no programa.

Por fim, queria agradecer aos sujeitos que construíram essa pesquisa comigo – Estudantes, Egressos e Docentes da LEdoC/UFF:

Obrigado por dividirem suas vozes, suas experiências, suas perspectivas e suas práxis com este trabalho. Espero que se sintam representados, pois, sem vocês, nem mesmo uma linha da reflexão construída seria possível.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Paulo Freire

RESUMO

Com o objetivo de analisar as repercussões da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Fluminense, no município de Santo Antônio de Pádua – RJ, o presente trabalho foi estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, registramos de forma crítica o contexto histórico do município em questão; apoiando-nos em aspectos quantitativos – principalmente, dados estatísticos – e dados qualitativos, bibliografias e outros documentos que caracterizam o município e a Região Noroeste fluminense, percebemos contradições que moldam a organização da vida social local. No segundo capítulo, nos aprofundamos em aspectos teóricos que nos ajudam a entender o movimento da Educação do Campo; nesta parte do trabalho, dedicamo-nos a compreender a Educação do Campo como proposta contra-hegemônica. Para isso, discutimos a matriz de Estado que dialoga com sua proposta, sua materialidade fundada nos movimentos sociais e, por fim, sua forma e seu conteúdo, dando ênfase à tríade estruturante campo/políticas públicas/educação. No terceiro capítulo, momento em que analisamos de fato o curso em questão, usamos como método de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com docentes, estudantes e egressos. O tratamento dos dados foi realizado a partir da análise de conteúdo, por meio da descrição e sistematização das falas, permitindo criar uma inferência a partir dos sentidos das palavras e das interrelações entre os diferentes sujeitos presentes na pesquisa; a partir disso, foi possível compreender que o curso tem se estruturado a partir de uma dimensão política formativa que preza pelo compromisso com as classes populares do campo. Ademais, identificamos intervenções realizadas pelos sujeitos da pesquisa sobre a realidade paduana, principalmente por meio do Tempo Comunidade, a fim de transformá-la – o que demonstrou que as repercussões que esta licenciatura tem promovido no município de Santo Antônio de Pádua têm acontecido por meio da formação de intelectuais orgânicos, isto é, intelectuais dispostos a organizar as vontades e as ações de sua classe. Contudo, o curso ainda carece de infraestrutura, o que causa instabilidade nos quantitativos de alunos, além de sofrer com a conjuntura política do país, que não favorece o avanço de políticas populares. Significa afirmar: ainda que o curso seja extremamente importante para a região, ele carece de uma consolidação que só virá por meio da luta coletiva.

Palavras-chaves: Estado Ampliado; Intelectuais Orgânicos; Movimentos Sociais Populares; Educação do Campo; Formação de Educadores.

ABSTRACT

In order to analyze the repercussions of the Interdisciplinary Degree in Field Education at the Universidade Federal Fluminense in the municipality of Santo Antônio de Pádua - RJ, this paper is structured in three chapters. In the first chapter, we critically describe the historical context of the municipality in question. Based on quantitative aspects, mainly statistical data, and qualitative data, bibliographies, and other documents that characterize the municipality and the Northwestern Region of the state of Rio de Janeiro, we can see the contradictions that shape the organization of local social life. In the second chapter, we delve into theoretical aspects that help us understand the Field Education movement. In this part of the work, we dedicate ourselves to understand rural education as a counter-hegemonic proposal. To do so, we discuss the State matrix that dialogues with its proposal, its materiality based on social movements and, finally, its form and content, emphasizing the structuring triad field-public policies-education. In the third chapter, the moment in which we actually analyze the course in question, we use semi-structured interviews with professors, students and graduates as a data collection method. The treatment of the data was carried out based on content analysis, through the description and systematization of the speeches, allowing us to create an inference from the meaning of the words and the interrelations between the different subjects present in the research. From this, it was possible to understand that the course has been structured from a formative political dimension that values the commitment to the rural popular classes. Moreover, we identified interventions made by the research subjects on the Paduan reality, mainly through the Tempo Comunidade, in order to transform it. This has shown that the repercussions that this degree has promoted in the municipality of Santo Antônio de Pádua have happened through the formation of organic intellectuals, that is, intellectuals willing to organize the wills and actions of their class. However, the course still lacks infrastructure, which causes instability in the number of students, besides suffering from the country's political conjuncture that does not favor the advancement of popular policies. This means that, even though the course is extremely important for the region, it still lacks a consolidation that will only come through the collective struggle of the popular classes.

Keywords: Extended State; Organic Intellectuals; Popular Social Movements; Field Education; Educator Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA – Associação Brasileira de Agroecologia

ANA – Articulação Nacional de Agroecologia

CEB – Câmara de Educação Básica

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

Cresma – Conselho Regional de Secretários Municipais de Agricultura do Noroeste Fluminense

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

ERJ – Estado do Rio de Janeiro

FUP – Faculdade UnB Planaltina

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituição de Ensino Superior

Incra – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INFES – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior

LEdoC – Licenciatura em Educação do Campo

MAB – Movimento dos Atingido por Barragens

MEC – Ministério da Educação

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento Trabalhadores Rurais Sem Terra

PIB – Produto Interno Bruto

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político-Pedagógico

Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

Pronacampo – Programa Nacional de Educação do Campo

Pronaf – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

Pronera – Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária

Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Sesu – Secretaria de Educação Superior

Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TEIA – Território de Experiências Interdisciplinares Agroecológicas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Um olhar sobre a situação que nos envolve	14
Educação do Campo como disputa contra-hegemônica no Noroeste Fluminense: primeira aproximação.....	15
Objetivos.....	18
METODOLOGIA.....	20
Caracterização da pesquisa.....	20
Construção dos dados	21
Análise dos dados	23
1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA – RJ	25
1.1 Aspectos gerais.....	26
1.2 Apontamentos históricos e políticos na dinâmica socioterritorial: o apagamento do sertão dos Puris e a consolidação da burguesia agrária no Noroeste Fluminense	32
1.3 Entender as contradições para avançar nas reflexões.....	43
2 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PROJETO CONTRA-HEGEMÔNICO	46
2.1 O Estado em disputa.....	48
2.2 Educação do Campo e Licenciatura em Educação do Campo como disputa.....	55
2.3 O movimento da Educação do Campo: uma aproximação de forma e conteúdo.....	62
3 “NINGUÉM CAMINHA SEM APRENDER A CAMINHAR”: CONTRIBUIÇÕES DA LEDOC/UFF PARA FORMAÇÃO DE INTELLECTUAIS ORGANICOS EM SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA.....	69
3.1 A formação de educadores comprometidos no Noroeste Fluminense: tensões entre projetos de sociedade?.....	72
3.2 Alternância, identidade e intervenção: a recomposição do autorretrato dos estudantes da LEdoC/UFF como método de transformação da realidade	83
3.3 Avanços e desafios da LEdoC/UFF: reflexões sobre a importância do curso para região e sua consolidação	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICE	120
ANEXOS.....	123

INTRODUÇÃO

Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que se foi desvelando.

Paulo Freire

Um olhar sobre a situação que nos envolve

Em *Pedagogia do Oprimido*, uma das contribuições de Freire é sobre o que ele chama de situacionalidade: reflexão sobre o pensar crítico da própria condição de existir, onde nós nos descobrimos em determinada situação e atuamos sobre ela. Segundo esse conceito, somente na medida em que “uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham, um beco sem saída que os angustia e a captam como a situação objetivo-problemática em que estão, é que existe o engajamento” (FREIRE, 2005, p. 118). Ideia que reflete o ponto de partida desta pesquisa, que não surge no agora, mas no processo de conscientização política que foi se construindo por meio da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (LEdoC) do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Em outras palavras, a LEdoC foi uma conquista inenarrável dentro do contexto a que pertencio, isto é, parte de uma classe social desprivilegiada, conciliei trabalho e estudos desde os 13 anos e cheguei a abandonar o ensino médio. Porém, depois de retomar os estudos no Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA), me formei pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e ingressei na Universidade – um feito incomum para aqueles que vêm de onde venho, e que só foi possível diante dos avanços em políticas públicas, como a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Sem dúvida, a localização de uma Universidade pública em minha própria cidade foi uma das maiores barreiras rompidas para que eu conseguisse ocupar um lugar na Universidade.

É nesse sentido que o conceito de Freire me capta; *desituado* iniciei a graduação, sem consciência de classe, não tinha conhecimento das lutas e demandas que atravessavam a minha realidade, tampouco do contexto político que me envolvia. Porém, à medida que conhecia a proposta político-pedagógica da Educação do Campo enquanto demanda popular, bem como os docentes, as disciplinas do curso e a Pedagogia da Alternância¹, tomava consciência política

¹ Pedagogia da Alternância é um processo formativo que se dá em dois espaços-tempos – Tempo Comunidade e Tempo Escola/Universidade – pretendendo movimento contínuo entre o que se aprende nos espaços escolares e na sociedade como um todo.

da realidade, na qual eu me sentia parte do movimento de ensinar/aprender. Movimento esse que, na Educação do Campo, se trata “de colocar a realidade como centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada” (MOLINA, 2017, p. 606).

Em um movimento formativo contínuo, a Pedagogia da Alternância, destacando-se em importância social, política e epistêmica, nos recolocou diante de nossa própria comunidade, não apenas na condição de estudantes, mas também como educadores em potencial, fruto daquela realidade a ser transformada (ANDRADE *et al.*, 2019), permitindo-nos perceber as contradições, organizar movimentos e afirmar experiências das classes populares no meio acadêmico, documentando a história presente de denúncia das injustiças e anunciando memórias de resistência para pressionar “a questão sempre adiada na história brasileira da efetiva universalização do direito a educação, tensionando, na esfera da política, formas e conteúdos de ações do Estado nessa direção” (CALDART, 2012, p. 265). É, portanto, nesse esforço de desvelar a realidade para transformá-la que chegamos a este trabalho e nos dedicamos a fazer ciência. Afinal, “[...] toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente [...]” (MARX, 2017, p. 969).

Educação do Campo como disputa contra-hegemônica no Noroeste fluminense: primeira aproximação.

As políticas públicas de educação, como ação estatal, não escapam das complexas lutas de classes que formam a ossatura material do Estado capitalista moderno – o que constitui que sua construção não é neutra, mas formulada a partir de conflitos históricos, políticos, ideológicos e de relações de poder, fielmente presentes dentro da atual formação histórico-política que vivemos, a democracia. Mesmo diante de seus limites, apresenta-se como a “única forma política que considera o conflito legal e legítimo, permitindo que seja trabalhado politicamente pela própria sociedade. Significa que os cidadãos são sujeitos de direitos, e que onde eles não estejam garantidos, tem-se o dever de lutar por eles” (CHAUÍ, 2003, p. 344). O que nos leva, inevitavelmente, a apontar o Estado-relação como conceito-chave de discussão, que, segundo Poulantzas (1980, p. 152),

significa que o Estado é constituído-dividido de lado a lado pelas contradições de classe. Isso significa que uma instituição, o Estado, destinado a reproduzir as divisões de classe, não é, não pode ser jamais, como nas concepções do Estado-coisa ou sujeitos, um bloco monolítico sem fissuras, cuja política se instaura de qualquer maneira a despeito de suas contradições, mas é ele mesmo dividido. Não basta simplesmente dizer que as contradições e as lutas

atravessam o Estado, como se se tratasse de manifestar uma substância já constituída ou de percorrer um terreno vazio. As contradições de classe constituem o Estado, presentes na sua ossatura material, e armam assim sua organização: a política do estado é o efeito de seu funcionamento no seio do Estado.

O Estado-relação apresenta-se como condensação material, específica e desigual de forças entre classes e frações de classes, representando as lutas da sociedade que o constitui. Em uma perspectiva ampliada, Gramsci (2017, p. 244) aponta que o Estado é “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção”. Nesta concepção, a hegemonia conecta “os diferentes momentos da vida social, unificando-os sob a direção de determinada fração da classe dominante, uma vez que, sendo permanentemente produzida na sociedade civil, ela se consolida na sociedade política, no domínio direto expresso no Estado” (PRONKO; FONTES, 2012, p. 394). Portanto, como campo estratégico que é, o Estado define as políticas públicas de educação a partir da influência das disputas hegemônicas entre classes e frações de classe, que acontecem por meio da combinação de força e consenso com participação direta da sociedade civil.

No campo brasileiro, as políticas públicas de educação historicamente hegemônicas pelas classes dominantes representam o capital agrário, atualmente difundido pelo agronegócio. Conceituada como educação rural, sua função é “preparar as populações rurais para adaptarem-se ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista, que assume contornos mais definidos, combinando a expulsão da terra com a formação de mão de obra para as indústrias nascentes” (RIBEIRO, 2013, p. 166). Tais políticas reverberam, entre outras tendências, o alto índice de fechamento de escolas do campo² e as diversas estratégias do agronegócio para manter domínio ideológico sobre o camponês, transformando-o em mão de obra para a demanda da nova ordem capitalista³. Como destaca Molina (2015a, p. 388),

mantida a atual configuração da aliança de classes hoje internacional, que transformou os alimentos em *commodities*, e que necessita, para seu modelo de produção agrícola, cada vez mais vastas extensões de terra para implantação de suas monoculturas, baseadas no uso intensivo de agrotóxico, e na total destruição da biodiversidade, não haverá mais Escolas do Campo, e muito menos sujeitos camponeses a serem educados neste território, pois este

² “Segundo fontes do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária; do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; da UNESP – Universidade Estadual Paulista; do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e do II PNERA – Relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária, cerca de 32.512 escolas foram fechadas na última década” (BICALHO; BEZERRA, 2018, p. 102).

³ Segundo Carvalho (2008, p. 18), “nos tempos atuais, sob os imperativos da micro-eletrônica e da automação, o capital tende, em ritmo vertiginoso, a apropriar-se do “saber” e do “fazer” dos trabalhadores, transferindo-os para as chamadas “máquinas inteligentes”; e estas se fazem, cada vez mais, imprescindíveis no processo de acumulação. Assim, trabalhadores e trabalhadoras, destituídos do seu saber e do seu fazer, são submetidos à máquina que os substitui e, às vezes, os elimina, expressando com clareza, a crise endógena do capital”.

modelo agrícola funda-se no que se costuma chamar na sociologia, de uma ruralidade de espaços, de um campo sem sujeitos.

Porém, “toda relação de hegemonia pressupõe, como possibilidade, a existência de experiências, relações e atividades contra-hegemônicas” (PRONKO; FONTES, 2012, p. 392). Os Movimentos Sociais populares – com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)⁴ – deram origem à Educação do Campo e têm assumido 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” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327). Contrapondo-se ao modelo de educação rural enquanto “negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação” (RIBEIRO, 2013, p. 41).

No âmbito normativo, sua proposta foi implementada por meio do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Um importante desdobramento deste mesmo decreto, no ano de 2012, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) deu origem a um projeto formativo diferenciado: as Licenciaturas em Educação do Campo. Seu objetivo principal prevê subsidiar os estados, o Distrito Federal e os municípios com apoio técnico e financeiro para a implementação da Política Nacional de Educação do Campo, devendo atender escolas do campo e quilombolas, formalizando mais uma conquista dos Movimentos Sociais populares do campo, na qual o Estado fica responsabilizado em implantar 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo em diferentes instituições públicas espalhadas pelo Brasil (MOLINA, 2015b).

No âmbito da práxis educativa, a materialidade de origem da Educação do Campo exige que sua dinâmica não seja compreendida separada “da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida” (MOLINA, 2015a, p. 381), isto é, as diversas LEdoCs, com sua prática pedagógica autoemancipadora, têm permitido que seus educandos (re)conheçam a realidade política e social que subordina os sujeitos do campo à lógica do capital, possibilitando

⁴ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem liderado os Movimentos Sociais populares do campo desde 1990 na inclusão da educação como uma de suas primeiras demandas e, por isso, é visto “como o movimento mais fortemente organizado em quase todos os Estados do Brasil” (RIBEIRO, 2014, p. 35).

que esses sujeitos, compreendendo a totalidade que os envolve, discutam e organizem movimentos para desestabilizar a lógica hegemônica nos espaços em que estão inseridos, inclusive dentro das instituições do Estado.

No Noroeste fluminense, a presença da LEdoC/UFF, ofertada desde 2015 em Santo Antônio de Pádua – RJ, enfrenta algumas lógicas historicamente consolidadas na região, ou seja, domínio da burguesia agrária, concentração fundiária, fechamento de escolas do campo, modelo de desenvolvimento do campo, pouca participação popular no cenário político, entre outras lógicas que dificultam a difusão do curso devido à carência de Movimentos Sociais populares organizados. Porém, como apontam as pesquisas de Andrade e colaboradores (2019), Andrade e Rodrigues (2020), e Andrade e Neves (2021), esta licenciatura tem impulsionado a formação de educadores comprometidos com a realidade das populações do campo, sendo o curso precursor, também, na organização de movimentos ligados à defesa de escolas do campo.

Nesse sentido, resgatando o principal papel da Educação do Campo, que não é a educação em si, mas a transformação da realidade, analisar a repercussão dessa política pública no município é um processo fundamental para afirmar sua importância para a comunidade paduana, bem como para traçar seus principais avanços e os desafios ainda necessários para sua efetiva consolidação no município. Afinal, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31). O que nos leva a fazer as seguintes perguntas:

1. Quais são as contribuições da LEdoC/UFF para uma formação contra-hegemônica?
2. Os Educadores do Campo⁵ têm atuado para a promoção de mudanças no município?
3. Quais são os principais avanços e desafios para a consolidação dessa Política Pública no município?

Objetivos

Geral

Analisar repercussões geradas pela Licenciatura em Educação do Campo no município de Santo Antônio de Pádua – RJ, nos anos de 2015 a 2019.

Específicos

- *Registrar* o contexto histórico do município, suas relações políticas, de dominação e resistência;

⁵ São apontados como Educadores do Campo, nesta pesquisa, os discentes em anos finais de formação e egressos da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo.

- *Debater* a Política de Educação do Campo enquanto movimento de formação contra-hegemônico;
- *Investigar* a formação e a atuação de estudantes e egressos da Licenciatura em Educação do Campo no município de Santo Antônio de Pádua.

Para exemplificar, durante o registro histórico do município apresentaremos criticamente sobre o que foi apontado como a história do município de Santo Antônio de Pádua e, principalmente, como essa está condicionada a uma classe específica, isto é, sua ocupação, sua economia, sua política, sua vida social e cultural estão intrinsecamente ligadas à burguesia que, historicamente, dominou a materialidade e a consciência social local. Em outras palavras, “são aqueles e aquelas que possuem os bens de produção, o controle dos postos de trabalho, da circulação de mercadorias e informações que contam a história a seu favor” (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 29). Portanto, para que esse registro seja feito de forma crítica, teorias que envolvem a compreensão da hegemonia na organização da vida social serão fundamentais para que a história local seja reconstruída em uma nova perspectiva.

No que tange ao debate sobre a Educação do Campo enquanto movimento de formação contra-hegemônica, discutiremos alguns dos principais aspectos teóricos que dão materialidade a essa política pública. Para isso, diferenciamos a concepção de Estado que se acomoda dentro da materialidade da Educação do Campo, permitindo-nos perceber a dominação política enquanto relação de força e, por isso, romper com noções de Estado que paralisam as classes sociais populares. A partir dessa noção relacional do Estado, conseguimos ampliar as discussões sobre o papel da sociedade civil nas disputas pela educação, demarcando a função social da escola e da educação segundo as diferentes perspectivas de cada classe e permitindo-nos debater a dimensão contra-hegemônica da Educação do Campo, ou seja, como parte e, ao lado, do polo do trabalho, seu processo formativo tensiona pela emancipação das classes populares e a transformação da sociedade.

Sobre a investigação da formação e atuação dos estudantes e egressos da LEdoC/UFF, nosso intuito é dialogar como estudantes, egressos e docentes, a fim de perceber a dimensão política formativa que o curso busca consolidar, assim como entender como esses estudantes e egressos reagem diante desse processo formativo, ou seja, investigamos se o curso de fato se compromete com as demandas e os sujeitos do campo, observando sua proposta de profissional a ser formado e se este condiz com a materialidade da Educação do Campo. No mesmo movimento, dialogamos com estudantes e egressos, observando se estes atuam dentro de uma perspectiva de organizadores das demandas dos sujeitos do campo e quais intervenções têm

realizado na realidade paduana – identificando, por fim, os principais avanços e desafios para uma efetiva consolidação do curso no Noroeste fluminense.

METODOLOGIA

Como ator social, o pesquisador é fenômeno político, que, na pesquisa, o traduz sobretudo pelos interesses que mobilizam os confrontos e pelos interesses aos quais serve. Donde segue: pesquisa é sempre também um fenômeno político, por mais que seja dotada de sofisticação técnica e se mascare de neutra.

Pedro Demo

Caracterização da pesquisa

A pesquisa que pretendemos construir terá como base o enfoque qualitativo e quantitativo de caráter exploratório e interpretativo, com finalidade básica estratégica. Como aponta Minayo (2009), a pesquisa qualitativa nas ciências sociais ocupa um nível de realidade que não pode – ou não deveria – ser quantificado. Porém, não significa que essas abordagens sejam incompatíveis, mas “há uma posição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa” (*ibid.*, p. 22). Nesse sentido, não nos limitaremos ao levantamento de dados qualitativos; também construiremos dados quantitativos que nos ajudem na interpretação da realidade. Afinal, como pontua Gramsci (1999, p. 164), “na filosofia da práxis, a qualidade está sempre ligada à quantidade; aliás, talvez resida nessa ligação a sua parte mais original e fecunda”.

Enquanto estudo exploratório, voltamos nossos esforços para ampliar a compreensão de fenômenos sociais ligados à LEdoC/UFF no contexto paduano, construindo estratégias exploratórias voltadas para a compressão dialética entre o município, os estudantes e os egressos dessa Licenciatura. Enquanto estudo interpretativo, entendemos que “cada pesquisador constrói e reconstrói o problema de pesquisa tecido pelas suas vivências e percepções sociais, históricas, culturais e, principalmente, epistemológicas, que é o que possibilita reconhecer a existência de um problema de pesquisa” (ROSSATO; MARTÍNEZ, 2017, p. 344). Em outras palavras, pesquisador e pesquisado são atores no processo de construção de novos significados sobre eventos que, *a priori*, não tinham significado.

Diante disso, nossos dados empíricos estão vinculados aos processos históricos que

determinam o contexto social e político municipal, e sua relação com os espaços/tempos de aprendizagem, e à atuação dos educandos de 2015 a 2019⁶. Por isso, nosso campo de atuação é o INFES/UFF, e os sujeitos da pesquisa são: a) docentes da LEdoC/UFF; b) estudantes da LEdoC/UFF, com recorte para os que estão em anos finais e são moradores do município de Santo Antônio de Pádua – RJ; e c) egressos da LEdoC/UFF, também com delimitação aos que são moradores do município em questão.

Com finalidade básica estratégica, apoiaremos essa pesquisa sob a compressão materialista histórico-dialética, cuja intenção não se limita a interpretar o mundo de maneiras diferentes, mas tem como objetivo compreender a realidade para transformá-la, isto é, o método materialista histórico-dialético, na concepção de Marx e Engels, “busca desvelar o movimento contraditório do processo histórico na perspectiva de sua superação, pela crítica da raiz das condições de vida e de trabalho sob a dominação burguesa, e pela construção de uma nova sociedade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 31). Nesse sentido, as reflexões produzidas nesta pesquisa podem contribuir para o fortalecimento dessa política pública no Noroeste fluminense, que, formando sujeitos comprometidos com o campo e suas demandas, atua sobre a realidade local, a fim de transformá-la.

Construção dos dados

Partindo da ideia de que os dados de uma pesquisa científica, “para ser válida, deve apoiar-se em fatos observados e provados” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 17), nossa pretensão é construí-los a partir de duas fases: (1) exploratória, que será realizada a partir da pesquisa bibliográfica; (2) trabalho de campo, construído por meio da observação participante e elaboração de entrevistas. Intrinsecamente ligados aos objetivos específicos desta pesquisa, os métodos e instrumentos usados para a construção dos dados se diferenciam em cada fase da pesquisa, como delimita o próprio verbo de ação, ou seja: a) *Registrar* o contexto histórico do município, suas relações políticas, de dominação e resistência; b) *Debater* a política de Educação do Campo enquanto movimento de formação contra-hegemônico; c) *Investigar* a formação e a atuação de estudantes e egressos da LEdoC/UFF no município de Santo Antônio de Pádua.

Durante a pesquisa bibliográfica – que abrange publicações avulsas, livros, jornais, revistas, vídeos, documentários, internet, entre outros –, trabalharemos os dois primeiros

⁶ Foi escolhido esse recorte cronológico em função do início da primeira turma de Educação do Campo no município e do último ano antes da pandemia da Covid-19, no qual muitas atividades foram paralisadas.

objetivos. Primeiro, buscando *registrar* a relação entre os processos históricos, econômicos, políticos e culturais do município de Santo Antônio de Pádua, nos dedicamos à análise dos principais trabalhos que envolvem temas ligados a território, economia, política, movimentos sociais etc. Para a seleção do material de estudo, considerando que a maior parte do registro histórico do município é construída pelos intelectuais da burguesia, tentamos ler as entrelinhas da história contada pelos vencedores. Porém, nosso material de estudo não se limitará à bibliografia construída pela burguesia local, mas, explorando jornais, artigos e estatísticas que caracterizem toda a Região Noroeste fluminense, pretendemos registrar uma compreensão crítica da história local, pois, para entender os processos estabelecidos pelo ruralismo típico dessas classes, como pontua Mendonça (2000, p. 3),

torna-se necessário desvendar suas formas de organização, situá-las em confronto, buscar seus canais de institucionalização, tanto na sociedade civil como na sociedade política, retrazar os mecanismos de constituição das agências em torno das quais se mobilizaram, bem como da formação de seus agentes para, então sim, poder-se tomar os fatos do discurso em seu contexto.

Em relação ao segundo objetivo, fundamentaremos teoricamente nossa pesquisa com o *debate* sobre a política de Educação do Campo enquanto movimento de formação contra-hegemônico. Para isso, retomamos bibliografias que fizeram parte da nossa formação enquanto Educador do Campo e de materiais disponibilizados nas disciplinas de mestrado do Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG-Mader): Educação do Campo e Gestão Ambiental, ministradas pelas professoras Mônica C. Molina e Regina Coelly F. Saraiva; e Estado, Sociedade e Tecnologia, ministrada pelos professores Andrea Leme da Silva e Jorg Nowak, bem como materiais da disciplina oferecida para o mestrado e doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UnB), Gramsci e a Formação de Professores, ministrada pelas professoras Mônica C. Molina e Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. Entre os principais materiais utilizados, estão: *Dicionário da Educação do Campo*; Dossiês e artigo da *Revista Brasileira de Educação do Campo*; *Cadernos do Cárcere de Gramsci*, além de textos selecionados de Poulantzas e Althusser.

Após pesquisa bibliográfica, buscando *investigar* a formação e a atuação de estudantes e egressos da LEdoC/UFF no município de Santo Antônio de Pádua, usamos como método a observação participante. Optamos pela observação participante por se tratar de um método que, como aponta Minayo (2009), torna necessária a proximidade e interação entre os interlocutores, permitindo-nos compreender a realidade entre a proposta da política pública de Educação do Campo e sua realização concreta em Santo Antônio de Pádua. Para a construção desses dados, utilizamos dois instrumentos de coleta: primeiro, elaboramos um caderno de campo a partir de

nossa visita ao INFES, ao seminário integrador de Tempo Comunidade e algumas atividades desenvolvidas pelo curso em questão; a partir dessas visitas, buscamos uma “integração do investigador ao grupo investigado, ou seja, o pesquisador deixa de ser um observador externo dos acontecimentos e passa a fazer parte ativa deles” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 71).

Além do caderno de campo, elaboramos e aplicamos entrevistas semiestruturadas (Anexo I e II) com Estudantes, Egressos e Docentes da LEdoC/UFF. Nesta etapa, nossa ideia foi ampliar a construção de dados objetivos e subjetivos, visto que a bibliografia e observação não dão conta de alcançar a dimensão subjetiva. Como pontuam Boni e Quaresma (2005, p. 72), “só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que eles se relacionam com os valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos entrevistados”. As entrevistas ocorreram com estudantes e egressos da LEdoC/UFF que residem e fizeram suas pesquisas de Tempo Comunidade no município de Santo Antônio de Pádua – RJ, totalizando dez sujeitos. No que se refere aos docentes da LEdoC/UFF, diante de um quadro permanente de treze professores, oito participaram de nossas entrevistas.

Optamos por entrevistas semiestruturadas, pois possibilitam diversificar perguntas abertas e fechadas, proporcionando liberdade ao entrevistado para discorrer sobre o assunto sem ficar preso à indagação propriamente dita, enquanto o entrevistador pode retomar ou reelaborar questões que não estejam suficientemente respondidas. Além das visitas de campo e das entrevistas, analisamos os principais documentos, diretrizes e bases nacionais voltados para a Educação do Campo, assim como documentos elaborados a partir da especificidade do curso no INFES/UFF, seu Projeto Político Pedagógico e a forma como está estruturada sua Pedagogia da Alternância.

Análise dos dados

Os procedimentos de análise dos dados foram realizados a partir do método de análise de conteúdo, com recorte por categoria temática. Conceituado por Bardin (1979, p. 42) como o conjunto de técnicas de análises das comunicações, esse método busca “obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”, permitindo-nos, como aponta Gomes (2009, p. 84), “caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além do que está sendo comunicado”. Portanto, seguindo o caminho proposto por Bardin

(1979), o desenho da nossa análise se organizou em torno de três momentos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Durante a pré-análise, que consiste na organização dos dados levantados a fim de torná-los operacionais e sistematizar as ideias iniciais, nos debruçamos na leitura exaustiva do material selecionado, a fim de compreendê-lo em conjunto. Alguns dos principais procedimentos nesta etapa da pesquisa foram: a) apreender as particularidades, pois estas são fundamentais para compreender o conjunto do material que será analisado; b) elaboração de hipóteses iniciais que serviram de base para interpretar os dados levantados; c) construção das primeiras classificações; d) observação de relações entre a entrevista e os conceitos teóricos que determinamos para esta pesquisa.

A exploração do material, que é o momento da análise propriamente dita, foi construída buscando codificar os dados brutos, a fim de caracterizá-los sistematicamente em unidades textuais. Para isso, dividimos as respostas das entrevistas em três categorias de análise: 1) a dimensão político-formativa que o curso busca consolidar; 2) as intervenções conduzidas pelos sujeitos entrevistados; 3) os avanços e desafios para a efetiva consolidação da LEdoC/UFF no município. Essa divisão foi feita a partir da unidade de registro, com recorte temático, que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência, de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1979, p. 105). As principais atividades construídas nesta etapa da pesquisa foram: a) separação de fragmentos, frases ou trechos de cada texto, conforme as primeiras classificações delimitadas na pré-análise; b) distribuição de trechos, frases e fragmentos, segundo classificação; c) descrição dos resultados de cada classificação segundo os conceitos teóricos que nos orientam; d) identificação de semelhanças, diferenças e ausências nas mensagens, assim como suas relações entre conceitos e dados de outras pesquisas.

Por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, foram construídos por meio do método de *interpretação de sentidos* que, segundo Gomes e colaboradores (2005, p. 202), é a “perspectiva das correntes compreensivas das ciências sociais que analisa: (a) palavras; (b) ações; (c) conjunto de inter-relações; (d) grupos; (e) instituições; (f) conjunturas, dentre outros corpos analíticos”. Neste momento da pesquisa, com os dados já codificados e classificados, buscamos relacioná-los com nossa base teórica e com a pesquisa documental elaborada, criando uma inferência do conteúdo presente nas entrevistas. Em outras palavras, todos os dados levantados foram trançados segundo nossa interpretação e, principalmente, em diálogo com o quadro teórico pressuposto, a fim de validar cientificamente a compreensão da realidade que produzimos.

1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA – RJ

Que as coisas continuem como antes. Eis a catástrofe!

Walter Benjamin

Seria uma perda imensurável começar as discussões desta pesquisa por outra forma que não por *passar a realidade a limpo*, contextualizar o território onde essa política pública, a LEdoC/UFF, está inserida. Afinal, a concepção teórico-metodológica que nos orienta aponta que a historicidade da produção da existência humana não caminha separada da produção do conhecimento, ou seja, “os fenômenos, sujeitos e objetos não são apenas informações ou dados, como fazem crer as aparências, são mediações históricas, contradições, isto é, processos sociais complexos que constituem totalidades sociais” (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 31). Nesse sentido, *passar a realidade a limpo* significa compreender essa totalidade social, sua articulação com a materialidade da vida, com as ideias, com as ações e os interesses dos diferentes sujeitos e classes sociais. Como pontua Fernandes (1989, p. 109),

remover as aparências daquilo que aparece, expor o movimento histórico real à observação em toda a sua pureza intrínseca; isto é, só submeter este movimento à análise e à interpretação depois de afastar dele todas as fontes de confusão, de ilusão ideológica e de fetichização, que viviam da realidade de sua aparência. Em uma sociedade de forma antagônica, a ideologia das classes dominantes penetra o real e o deforma.

Nesta perspectiva, o objetivo deste capítulo é historicizar, ainda que minimamente, o território paduano para que seja possível fazer uma análise mais consistente da repercussão da LEdoC/UFF. Pois, para entender o presente, é preciso olhar para o movimento histórico que consolidou a organização da vida social no município, não como relação mecânica de causa e efeito, mas compreendendo que os sujeitos investigados estão intrinsecamente ligados às relações sociais construídas historicamente. Por isso, o território aqui abordado, mais que um espaço de governança e gestão do Estado, refere-se ao território usado, que, segundo Santos (2005), é sinônimo de espaço humano e espaço habitado, ou seja,

o espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja

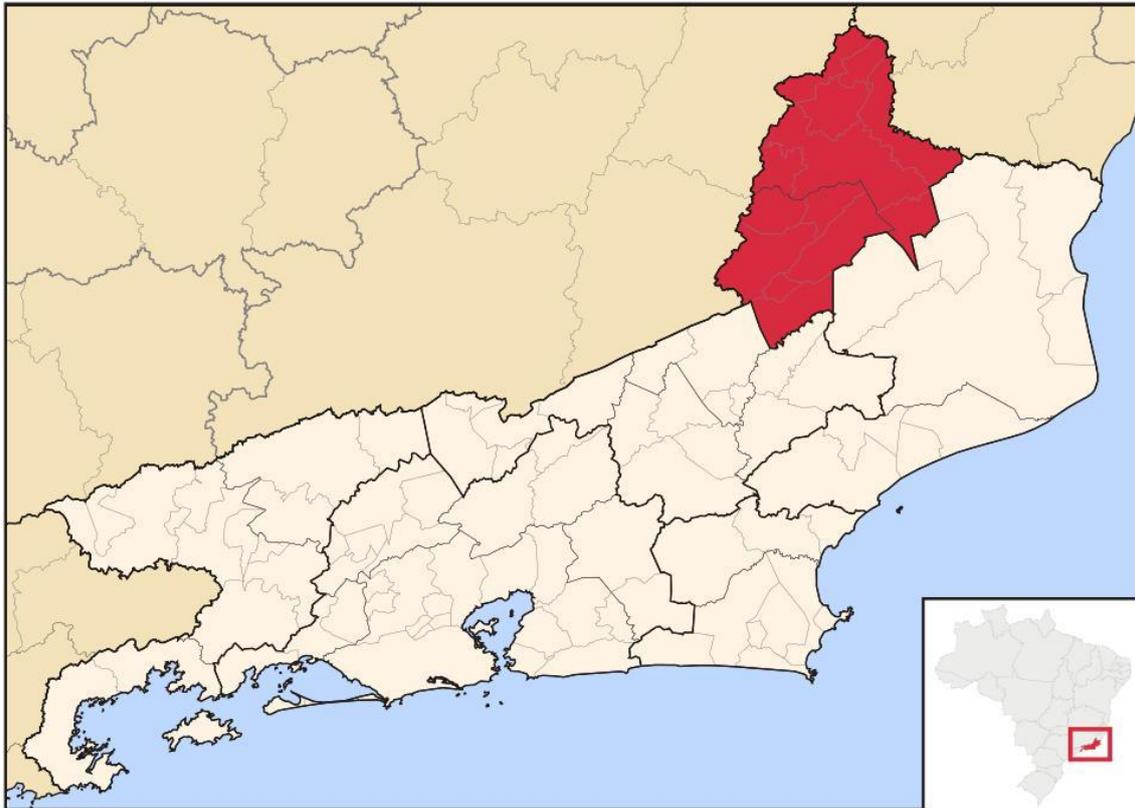
aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares (SANTOS, 2004, p. 153).

Primeiramente, traremos os aspectos mais gerais que caracterizam a região e o município, como dados econômicos e populacionais, localização e regionalização, questão fundiária e demográfica. Posteriormente, buscando aprofundar esses aspectos gerais, faremos alguns apontamentos históricos que nos ajudem a interpretar essa caracterização da região. Por exemplo, mais que apontar uma questão fundiária concentrada, tentaremos abordar o contexto histórico que, de certa forma, se relaciona com esse quadro. Não analisaremos todo o contexto histórico do município ou da região, pois isso fugiria do nosso foco principal, mas tentaremos relacionar, principalmente, aspectos socioterritoriais e políticos do município com seu legado histórico. Por fim, faremos uma breve reflexão relacionando esses dois momentos, na qual buscaremos construir uma interpretação do contexto político e social do município que nos ajude a contextualizar o solo em que está plantada a LEdoC/UFF.

1.1 Aspectos gerais

Localizada na Região Noroeste do Estado do Rio de Janeiro (Figura 1), a cidade de Santo Antônio de Pádua (Figura 2) encontra-se a aproximadamente 260km de distância da capital do estado. Sua área territorial é de 603,6km², o que corresponde a aproximadamente 12% do território total da Região Noroeste fluminense. Além de Santo Antônio de Pádua, a Região Noroeste fluminense é composta pelos municípios de Aperibé, Bom Jesus do Itabapoana, Cambuci, Italva, Itaocara, Itaperuna, Lajes do Muriaé, Miracema, Natividade, Porciúncula, São José de Ubá e Varre-Sai, cuja área geográfica total é de 5.385,6km².

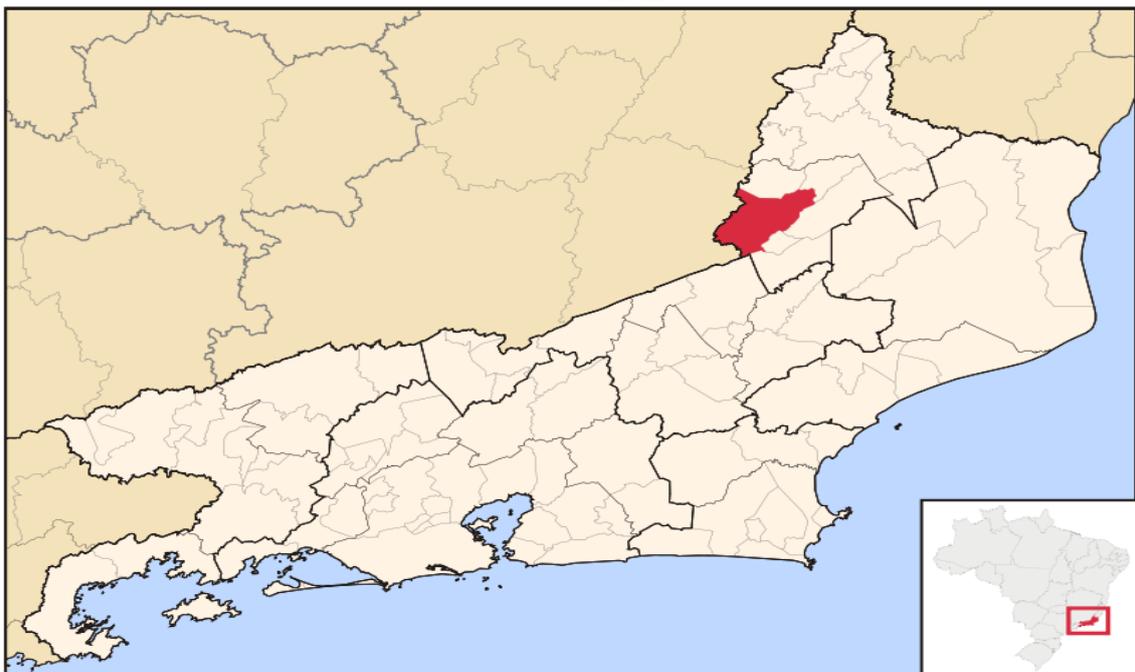
Figura 1 – Localização da mesorregião do Noroeste fluminense



Map of Rio de Janeiro⁷.

Fonte:

Figura 2 – Localização da cidade de Santo Antônio de Pádua no mapa do Estado do Rio de Janeiro



Map of Rio de Janeiro⁸.

Fonte:

⁷ Para ter acesso ao site, consulte: <https://pt.map-of-rio-de-janeiro.com/>. Disponível em: <pt.map-of-rio-de-janeiro.com/regi%C3%B5es-mapas/o-noroeste-fluminense-mapa>.

⁸ Para ter acesso ao site, consulte: <https://pt.map-of-rio-de-janeiro.com/>. Disponível em: <pt.map-of-rio-de-janeiro.com/regiões-mapas/santo-antônio-de-pádua-mapa>.

A Região Noroeste fluminense é, constantemente, caracterizada como a região mais pobre do estado, devido à sua pouca contribuição no PIB, equivalente a 1,1% – é a menor entre todas as demais regiões do Estado, segundo dados do IBGE (2015). As atividades com maior presença na geração de renda e emprego no município de Santo Antônio de Pádua são: administração pública; indústrias, destacando-se as fábricas de papel e celulose; e o comércio. Porém, outras atividades, como extração de pedras, pecuária leiteira e agricultura, não podem ser descartadas do cenário econômico municipal. Como destacou Kato (2006), embora pouco representada na composição do PIB, a agropecuária era, no momento de sua pesquisa, “a atividade que mais empregava pessoas em Santo Antônio de Pádua”. Além da baixa contribuição com o PIB, todos os municípios da região se encontram abaixo da média estadual no Índice de Desenvolvimento Humano, segundo dados do *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil/PNUD* (2010) (Quadro 1).

Quadro 1 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal do Estado do Rio de Janeiro e nos municípios do Noroeste fluminense com *Ranking* do IDHM nos anos de 1991, 2000 e 2010.

	IDHM 1991	Ranking 1991	IDHM 2000	Ranking 2000	IDHM 2010	Ranking 2010
Estado do Rio de Janeiro	0,573		0,664		0,761	
Aperibé	0,483	46°	0,62	30°	0,692	64°
Bom Jesus do Itabapoana	0,49	43°	0,625	26°	0,732	22°
Cambuci	0,464	58°	0,599	51°	0,691	65°
Italva	0,462	61°	0,561	73°	0,688	68°
Itaocara	0,497	35°	0,627	19°	0,713	41°
Itaperuna	0,511	26°	0,624	28°	0,73	23°
Laje do Muriaé	0,435	73°	0,561	73°	0,668	78°
Miracema	0,502	30°	0,615	37°	0,713	41°
Natividade	0,481	50°	0,626	23°	0,73	23°
Porciúncula	0,464	58°	0,572	69°	0,697	60°
Santo Antônio de Pádua	0,493	37°	0,611	44°	0,718	35°
São José de Ubá	0,416	78°	0,542	85°	0,652	88°
Varre-Sai	0,385	88°	0,522	88°	0,659	83°

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil/PNUD⁹.

⁹ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é medido pelos indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. Esse índice varia de 0 a 1 – quanto mais próximo de 1, melhor é o desenvolvimento humano do município. As faixas de desenvolvimento humano variam entre muito alto e muito baixo: muito alto (0,800-1,000); alto (0,700-0,799); médio (0,600-0,699); baixo (0,500- 0,599); e muito baixo (0,000-0,499).

No Noroeste fluminense, a obtenção de terras por meio de titulação via Reforma Agrária apresenta números baixos de famílias assentadas; segundo dados do Incra (2022), apenas dois municípios da região têm assentamentos criados, registrando 49 famílias assentadas em Itaperuna e 139 famílias assentadas em Italva. Além disso, segundo Marinho (2015), a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na Região Noroeste fluminense está relacionada a um único acampamento na divisa de Bom Jesus de Itabapoana com Campos dos Goytacazes, retratado em outros trabalhos como pertencente à Região Norte. É importante destacar também que não há na região territórios indígenas demarcados, assim como não há terras pertencentes a remanescentes dessas populações. No que tange a territórios Quilombolas, segundo o *Atlas Observatório Quilombola*¹⁰, há apenas um território certificado, localizado em Natividade, denominado Cruzeirinho.

Conforme apresentou Marinho (2015), a região é a segunda maior em concentração de áreas de agricultura familiar no estado, mas são os agricultores não familiares que possuem mais da metade da área total de estabelecimentos agropecuários, em sua maioria improdutivos. Outro dado importante é que a maioria dos estabelecimentos de agricultura familiar foi obtida por compra particular ou herança e, apesar de ser a região em que mais estabelecimentos de agricultura familiar são associados a cooperativas, apenas 18% estão vinculados às entidades de classe – postura que “muitas vezes está relacionada ao receio em se indispor com o patronato, a um conservadorismo religioso, e a falta de “compreensão” da relação entre a filiação e a organização para busca de seus direitos trabalhistas” (*Ibid.*, p. 136).

Sobre a questão ambiental, segundo a Comissão de Meio Ambiente da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 10 dos 13 municípios da região apresentam sintomas de desertificação, como erosão, solo pobre, poucas árvores, pastagem seca e escassez de água. Representações de um legado histórico que viu grande parte de suas lagoas serem drenadas aos poucos, assim como “perdeu parte considerável de suas florestas para fornecer lenha e madeira, e para abrir espaço à mineração, à agricultura e à pecuária” (SOFFIATI, 2018, p. 135). Como resultado, a região tem convivido com intensas secas, sendo os anos de 2014 e 2015 os mais severos; quando chove, é recorrente a ocorrência de enchentes. Isso porque, “pela profusão de lagoas e pelas extensas florestas, as cheias não se transformavam em enchentes com frequência, nem se falava em estiagens profundas. Os sistemas naturais amenizavam as duas anomalias climáticas” (*Ibid.*, p. 136).

Entre todas as regiões do estado, o Noroeste fluminense é a região que tem a menor

¹⁰ Disponível em: <https://kn.org.br/atlasquilombola/comunidades/RJ/>. Acesso em: 30 mai. 2023.

densidade demográfica, apresentando um dos indicativos da sua predominância do meio rural. Com seus 603,6km², a densidade demográfica de Santo Antônio de Pádua é de 68 habitantes por km², permanecendo entre a média dos outros municípios da região (Quadro 2). O município é dividido em 9 distritos: Santo Antônio de Pádua (sede); Baltazar; Santa Cruz; Marangatu; São Pedro de Alcântara; Monte Alegre; Paraoquena; Ibitiguaçu; e Campelo. Destes, segundo o *Censo Demográfico do IBGE (2000)*, apenas dois apresentaram pessoas residindo majoritariamente nas áreas urbanizadas, enquanto os demais apresentaram uma distribuição mais equilibrada, ou a maioria residindo no meio rural.

Quadro 2 – População residente em 2010, estimativa em 2015, área total e densidade demográfica: Estado do Rio de Janeiro, Noroeste fluminense e municípios, 2010

	POPULAÇÃO 2010	POPULAÇÃO 2015	2010-2015 (%)	ÁREA (KM ²)	DENSIDADE DEMOGRÁFICA (HAB/KM ²)
ERJ	15.989.929	16.550.024	3,5	43.780	378
Noroeste Fluminense	317.493	324.013	2,1	5.372	60
Aperibé	10.213	11.023	7,9	95	116
Bom Jesus do Itabapoana	35.411	35.964	1,6	598	60
Cambuci	14.827	14.836	0,1	562	26
Italva	14.063	14.569	3,6	294	50
Itaocara	22.899	22.779	-0,5	431	53
Itaperuna	95.841	99.021	3,3	1.105	90
Laje do Muriaé	7.487	7.298	-2,5	250	29
Miracema	26.843	26.665	-0,7	305	88
Natividade	15.082	15.013	-0,5	387	39
Porciúncula	17.760	18.059	1,7	302	60
Santo Antônio de Pádua	40.589	41.178	1,5	603	68
São José de Ubá	7.003	7.206	2,9	250	29
Varre-Sai	9.475	10.402	9,8	190	55

Fonte: IETS, com base nos dados do Censo/IBGE, estimativa de população 2015 do IBGE (SEBRAE/RJ, 2016, p. 7).

Segundo dados do último censo demográfico (IBGE, 2010), a população de Santo Antônio de Pádua é de 40.589 habitantes, sendo que 31.100 habitantes residem em área urbana, enquanto 9.489 residem em área rural – aproximadamente 20% a mais que a média do ERJ (Quadro 3). Constituído por áreas montanhosas e vales, é possível perceber no município uma grande proximidade entre elementos simbólicos do mundo rural na vida cotidiana de todo município, inclusive nas áreas mais urbanizadas. Conforme sinalizou Kato (2006, p. 16),

as curtas distâncias que separam os limites da “roça” do “centro da cidade”

facilitam as trocas simbólicas e materiais, possibilitando a interação entre dois “mundos” que cada vez mais se interceptam e inter-relacionam. O “urbano” assim, de certa forma, está no “rural” e o “rural”, no “urbano”, de forma que ambos se mostram importantes na manutenção da paisagem do município.

Quadro 3 – Dados demográficos de Santo Antônio de Pádua – RJ

	Santo Antônio de Pádua	Média ERJ	Média Brasil
Mulheres	50.83%	52.31%	51.04%
Homens	49.17%	47.69%	48.96
Urbano	76.63%	96.71%	84.35%
Rural	23.37%	3.29%	15.65%

Fonte: Elaboração do autor, segundo dados do IBGE, Censo Demográfico de 2010.

Quanto à realidade educacional do município, os dados do IBGE (2010) apontam pouca instrução escolar: 23.378 pessoas não concluíram o ensino fundamental; os que possuem o ensino médio completo e superior incompleto correspondem a 5.242 pessoas; e apenas 1.848 possuem o ensino superior completo. Além disso, o fechamento de escolas é algo recorrente. Segundo dados do INEP, o município já contabilizou um total de 89 escolas públicas em sua história, da educação infantil até o ensino médio. Atualmente, apenas 39 dessas escolas estão em funcionamento e sem restrição de atendimento, o que significa que houve uma redução de aproximadamente 56% nas escolas públicas do município; das que foram fechadas, aproximadamente 90% são escolas rurais (Quadro 4). Esse número pode ser ainda maior, se levarmos em conta que muitas escolas distritais, que atendem em sua maioria populações do campo, foram descaracterizadas como escolas rurais para facilitar seu fechamento (ANDRADE; NEVES, 2021).

Quadro 4 – Panorama de escolas públicas no município de Santo Antônio de Pádua – RJ

Rótulos de Linha	Contagem de Escolas
Estadual	12
ESCOLA EM FUNCIONAMENTO E SEM RESTRIÇÃO DE ATENDIMENTO	9
Rural	2
Ensino Médio	1
Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos	1
Urbana	7
Educação de Jovens e Adultos	1
Educação Profissional	1
Ensino Fundamental, Ensino Médio	1
Ensino Médio	1
Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos	1
Ensino Médio, Educação Profissional	2
ESCOLA PARALISADA	3

Rural	2
Sem distinção	2
Urbana	1
Sem distinção	1
Federal	1
<hr/>	
ESCOLA EM FUNCIONAMENTO E SEM RESTRIÇÃO DE ATENDIMENTO	1
Urbana	1
Ensino Médio, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos	1
Municipal	76
<hr/>	
ESCOLA EM FUNCIONAMENTO E SEM RESTRIÇÃO DE ATENDIMENTO	29
Rural	2
Educação Infantil, Ensino Fundamental	1
Ensino Fundamental	1
Urbana	27
Educação Infantil	11
Educação Infantil, Ensino Fundamental	12
Ensino Fundamental	3
Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos	1
ESCOLA PARALISADA	47
Rural	43
Sem distinção	43
Urbana	4
Sem distinção	4
Total Geral	89

Fonte: Elaboração do autor segundo dados do INEP.

1.2 Apontamentos Históricos e políticos na dinâmica socioterritorial: o apagamento do sertão dos Puris e a consolidação da burguesia agrária no Noroeste fluminense

Em Santo Antônio de Pádua, os registros históricos, em sua imensa maioria, reproduzem a história contada pelos intelectuais das classes dominantes, invisibilizando ou apagando a participação de grupos sociais específicos na constituição desses territórios. Uma realidade que não é só do município, ou da região Noroeste fluminense, mas uma trajetória histórica comum também em outras regiões do Brasil, “tendo sido negativamente impactada por um longo e contínuo projeto-ação de cerceamento territorial, integração e ‘disciplinamento’ de comportamento de práticas culturais frente aos interesses da colonização e da sociedade nacional” (MALHEIROS, 2008, p. 2).

Afinal, o que a documentação nos conta é a versão do dominador, “é ele que nos fala de suas façanhas. É ele, também, quem relata o que sucedeu aos índios e aos negros, raramente lhes dando a palavra de registro de suas próprias falas” (RIBEIRO, 1995, p. 30). Portanto, sem

o reconhecimento da participação desses grupos na história, ou com sua mera alusão sem contextualização crítica, este trabalho se tornaria uma repetição dos ideais da classe dominante – o que, definitivamente, não é nossa intenção. Por isso, projetando a atribuição administrativa da Região Noroeste fluminense, é importante apontar que esse território era ocupado, respectivamente, por indígenas das etnias Puri e Coroado, principais protagonistas da constituição dessa região e invisibilizados na história local pelos intelectuais da classe dominante.

Pertencendo ao grupo linguístico Macro Jê, os indígenas da Região Noroeste fluminense se estabeleciam por uma rede de sociabilidade, na qual os Puri constituíam comunidades multilocais¹¹ “entre o mar e a margem norte do Paraíba, projetando-se para oeste até o Rio Pomba, em Minas Gerais, e o Rio Itabapoana, no Espírito Santo. Os Coroado, diferente dos Puri, habitavam os vales dos rios Paraíba, Pomba e Preto” (MARINHO, 2017, p. 81). Sempre em território fronteiro aos Coroados, os Puri, com disposições territoriais mais “nômades”, se estabeleciam no Norte-Noroeste fluminense em regiões consideradas mais sertanejas, ainda que alcançassem áreas povoadas por fazendas e sítios (MALHEIROS, 2008).

Assim, desde pelo menos os anos 1760, os Puri, Coroado e Coropó (e outros grupos indígenas) encontravam-se em meio a duas significativas frentes de expansão ou de consolidação da ocupação colonial; uma provinda da região campista, atravessando o rio Paraíba em sentido sul-norte, alcançando as margens dos rios Muriaé e, em menor medida, do Pomba; além de outra, proveniente da zona da mata de Minas Gerais, que em levadas sucessivas de intrusão passa a ocupar os vales do rio Pomba. Além destas, vale lembrar o processo de ocupação colonial da região do Vale do Paraíba Fluminense, onde grupos Puri, Coroado, entre outros, viviam experiências de contato hostil ou pacífico com “desbravadores” desde o início do Setecentos (*Ibid.*, p.152).

Diferentemente do que foi a empreitada colonial em 1500, a presença de brancos, padres, escravizados e fazendeiros não chegava a ser uma novidade para os indígenas presentes nesses territórios, visto que, sob a influência de um movimento (social, político e cultural) de territorialização iniciado em Seiscentos na planície campista e, pelo menos, desde a década de 1760 na Zona da Mata mineira, mesmo optando por um isolamento consciente, ficava cada vez mais difícil que os indígenas presentes na região se mantivessem livres do avanço colonial e agropastoril por seus territórios (MALHEIROS, 2008), ou seja, “gradativamente, com o avanço da fronteira agrícola, índios Puri, que tinham como hábito, em seu cotidiano, passar a maior parte do tempo em caçadas e em visitas a parentes, estabeleceram relações sociais com as fazendas na localidade” (MARINHO, 2017, p. 81).

¹¹ Multilocais, pois constituíam sociabilidade, com redes parentais e de afinidade, que incluíam grupos locais “dispersos” por um vasto território (Marinho, 2017).

Portanto, as populações indígenas presentes na região não viviam inteiramente desconexas do “mundo dos brancos”, mas “já estavam relacionados a uma presença colonial que, direta ou indiretamente, vinha estabelecendo uma nova relação destes grupos com o território, deflagrando transformações em múltiplos níveis de sua existência sociocultural” (MALHEIROS, 2008, p. 154). Por meio desse contato – que não foi construído somente de conflitos, mas também de negociações –, ocupantes não indígenas da região se apropriaram das rotas estabelecidas por indígenas, cuja absorção permitiu o avanço dos missionários, a criação de aldeamentos e, posteriormente, se sobrepuseram às fronteiras do Noroeste fluminense.

A partir de 1781, com a criação dos aldeamentos, as mudanças na região se intensificaram, tanto no cotidiano das populações indígenas como na ocupação do território. Mesmo que a política de aldeamento tenha tanto repulsado quanto atraído indígenas, essa foi uma dinâmica praticamente impossível de ser driblada por essas populações, visto que

a relação mais sistemática destes grupos indígenas com a sociedade envolvente, ocorrida a partir da segunda metade do Setecentos, se deu em um período onde, de acordo com Claude Lévi-Strauss, “os colonos portugueses já tinham tido tempo bastante para se instalar e podiam exercer sobre os índios uma pressão mais forte e mais brutal do que ocorria no século XVI quando, ainda pouco numerosos, os brancos tinham de se fazer aceitar,” sem com isso o autor pretender minimizar a violência do contato nos anos 1500, mas sublinhar o processo de consolidação da colonização, o conhecimento acumulado por seus agentes acerca dos grupos nativos, a intensificação da relação entre índios e não-índios e os efeitos de tudo isso em prol de um projeto de “civilização” muito pouco afeito à grandes distintividades culturais e étnicas (MALHEIROS, 2008, p. 368).

Nesse sentido, os grupos indígenas que aderiram ao aldeamento foram, em grande medida, motivados pelos direitos que recebiam, que incluíam concessão de terras e proteção, isto é, aldeando-se diminuía conflitos e poderiam permanecer em seu próprio território que, diante da violência da colonização, acabava sendo visto por alguns deles como um “mal menor”. Também com receio de perder seus territórios, os grupos indígenas que não aderiram ao aldeamento nada tinham de “disposição selvagem”, como apontados pelos registros da época. Pelo contrário, não se fixar era “uma avaliação sensata de alguém que viu doenças, mortes e fome na história deste contato mais prolongado” (MALHEIROS, 2008, p. 237). Além disso, se por um lado os indígenas temiam a perda de seu território para os brancos, por outro, mesmo incentivando o aldeamento, subsistia no imaginário dos brancos a ideia de que indígenas, independentemente de serem aldeados, eram imprevisíveis, inconstantes e primitivos (*Ibid.*).

O fato é que a questão fundiária sempre foi transversal a todas as outras, fazendo com que a política indigenista, francamente assimilacionista, tivesse desembargo na desapropriação

territorial, incentivando a ocupação colonial e pós-colonial, ou seja, nesse campo relacional de disputas desiguais, os grupos indígenas buscaram alternativas para (re)existirem frente ao avanço colonial, cada vez mais presente em seu território. Relacionar-se com as fazendas, aldear-se, não se aldear, migrar, permanecer, lutar, negociar, tudo isso estava atrelado às estratégias e tentativas de resistir a uma imposição histórica ligada à expansão da fronteira agrícola e da expropriação territorial da qual era impossível fugir. Tanto é que, a partir de 1850, com a implantação massiva de cafezais e a chamada Lei de Terras, a estratégia política para ter o domínio sobre as terras indígenas na região ficou ainda mais intensiva.

Como ressalta Motta (1988), a Lei de Terras foi a primeira legislação agrária do país, formulada, debatida e aprovada pela classe política que a “patrocinou”. Portanto, o projeto de nação que podemos enxergar nesta lei estava vinculado a uma classe específica: os grandes proprietários de terra. Entre suas diversas diretrizes, e seguindo a mesma política indígena assimilacionista, a Lei de Terras estabeleceu que indígenas tivessem usufruto temporário das terras até que esses atingissem o “estado de civilização”. Como a passagem do encargo de catequese e civilização dos índios passou ao Ministério dos Negócios, Agricultura, Comércio e Obras Públicas, em 1861, a questão indígena tornou-se, essencialmente, uma questão de terras (MALHEIROS, 2008).

Não obstante, o registro de indígenas começaram a desaparecer dos documentos oficiais foi posterior à promulgação da Lei de Terras, dando margem para as estratégias da nova sociedade de consolidar sua expropriação de terras indígenas. Como mostram os documentos apresentando por Malheiros (2008), os dados oficiais de 1859 informavam a existência de uma população Puri estimada em 1.500 pessoas, no que hoje representa o município de Pádua, além de algumas centenas de indígenas na Aldeia da Pedra (Itaocara), até meados de 1860. Contrariando esses dados, em 1878, o juiz de direito da comarca de Campos informou ao Ministério da Agricultura que não mais existia a Aldeia da Pedra, “estando os poucos índios ali existentes já ‘confundidos com outras classes da população’, findando-se, portanto, a necessidade de qualquer debate, negociação ou ação sobre a ‘questão indígena’ em toda a região Norte-Noroeste Fluminense” (MALHEIROS, 2008, p. 354).

Em outras palavras, sem indígenas ocupando as terras da região, ou com seu *status* de “civilização” alcançado, as terras antes ocupadas por esses grupos passaram a ser uma “possibilidade no estabelecimento definitivo, por registros, de propriedades privadas agropastoris, e de uma microrregião econômica produtora de dividendos para o Estado - principalmente através da produção de café” (MARINHO, 2017, p. 84). À medida que desconsideravam a presença indígena na região, minimizavam os obstáculos para que

fazendeiros, políticos e a igreja incorporassem em definitivo em suas propriedades as terras antes concedidas aos grupos indígenas. Um importante dado da realidade que comprova a efetividade dessa política no Noroeste fluminense é que, atualmente, não existem territórios indígenas ou pertencentes a remanescentes dessa população na região. Nesse sentido, Malheiros (2008, p. 358) aponta que,

ainda que a população indígena possa, de fato, ter diminuído, “miscigenado” e/ou evadido, como consequência do processo de expansão da fronteira agrícola sobre as suas terras, não há como desconsiderar que negando a existência de índios, aldeados ou “selvagens”, abolia-se o direito destes sobre as terras, favorecendo, assim, os que pretendiam anexá-las.

O domínio sobre as terras não surgiu a partir da Lei de Terras, mas, de fato, foram asseguradas aos dominadores posteriormente a ela, também atreladas ao “surto econômico” e ao *Regulamento das Missões de Catequese e Civilização dos Índios*, alcançando, ao menos nos registros oficiais, o projeto de “assimilação indígena”. Além disso, a Lei de Terras preparou o Brasil para a abolição da escravidão, pois impedia a possibilidade de aquisição de terras de forma gratuita pela ocupação e produção, isto é, “os objetivos capitalistas dos proprietários só seriam alcançados se o acesso do solo aos ex-escravos e aos trabalhadores nativos fosse dificultado” (GADELHA, 1989, p. 161). Como afirma Motta (1998, p. 83), ainda

como "senhores e possuidores" de terras, os fazendeiros continuaram a fazer o que há muito já faziam: apropriavam-se de terras devolutas. Ociosas ou não, elas se tornavam parte do domínio do fazendeiro que, ansioso por salvaguardar o seu poder, impedia reiteradamente que outros sujeitos sociais viessem a ocupar parcelas de terras, matas virgens sabidamente devolutas (MOTTA, 1998, p. 83).

Em Santo Antônio de Pádua, a questão da escravidão, embora muito presente em vários aspectos da vida social e simbólica, ainda carece de trabalhos críticos e aprofundados sobre o tema. Portanto, restando-nos apenas a história dos dominantes, faremos alguns apontamentos críticos a partir do que Bustamante narra em seu livro memorial *Sertão do Puris*. Segundo Bustamante (1971), as propagandas da emancipação do trabalho escravo não surtiram o mesmo efeito em Pádua, em Campos e Itaocara, por exemplo. Em Campos, a luta entre abolicionistas e escravagistas foi tão violenta que todas as armas foram usadas, “desde a palavras até a violência privada”. Em Itaocara, ele aponta que não eram menores o calor e o entusiasmo pela “sorte dos cativos” que se organizavam em comitês e metodizavam a campanha com as figuras mais evidentes da freguesia. Porém, em Pádua, Bustamante afirma não encontrar vestígios de movimentos parecidos com os vizinhos, por fim, caracterizando o povo paduano como pacato, calmo e pouco vibrátil.

Bustamante credita essa não resistência à “boa relação” dos senhores e dos cativos,

afirmando que “nem todos os senhores eram maus”. Para justificar essa afirmação, ele aponta que “alguns fazendeiros se anteciparam à lei, dando liberdade a *alguns* dos seus cativos” (BUSTAMANTE, 1971, p. 150, *grifos nossos*). Porém, tal justificativa, até mesmo em seu próprio livro, esbarra em contradições. Afinal, a relação entre senhores e escravizados nada tinha de boa, como comparou na mesma obra, os escravizados eram tratados como o gado da criação, mas com uma “diferença notável, este ia pastar em liberdade, beber águas frescas, regalar-se nos banhados. Mas os negros não; dali, em turmas dividiam para os diversos misteres, eram conduzidos, sempre o feitor à vista. Não havia negro doente; negro não tinha esse direito” (BUSTAMANTE, 1971, p. 152). É importante afirmar que os casos de libertação que antecederam a lei foram pequenos e isolados; a maioria encontrou a liberdade em uma trajetória de resistência e insubordinação.

De 1887 em diante era tal a desordem nas fazendas que não havia mais força capaz de manter a disciplina no meio da escravatura. Os negros insubordinavam-se e fugiam aos montes para os grandes centros, onde eram acolhidos e protegidos por emissários dos abolicionistas (BUSTAMANTE, 1971, p. 148).

Além disso, paralelamente a à lei que abolia a escravidão, já eram traçadas estratégias na Câmara Municipal de Pádua para substituir a mão de obra escrava nas lavouras do município. Porém, ao contrário de introduzir a população negra na sociedade de forma justa concedendo-lhes terra e direito a remuneração, as atas da Câmara em 1884 mostram que a preocupação era receber mais colonos europeus no município, autorizando, em 1886, “100 famílias de agricultores portugueses vindas das ilhas da madeira e terceira”, isto é, sem terras e sem dinheiro para possuí-las, indígenas e negros tiveram destinos parecidos no Noroeste fluminense: foram forçados a viver na miséria que assegurava o domínio da burguesia agrária local. Ao trazer a memória do negro Jovino em seu livro, Bustamante atesta esse fato; nascido livre na Bahia, foi raptado e vendido a fazendeiro paduano, onde

trabalhou muito, ajudando a transformar aquelas matas em opulentas lavouras de café que, formando aquele lençol verde, de rincão em rincão, enchiam de alegria e de ouro a bolsa dos “senhores”. Depois veio a liberdade. Ficou novamente livre, mas liberdade como? Não tinha senhor, porém tinha patrão, uns bons e outros maus; a miséria era a mesma e a ordem trabalhar (BUSTAMANTE, 1971, p. 155).

Nesse sentido, podemos afirmar que a ocupação da burguesia agrária, em Santo Antônio de Pádua, se estabeleceu na tentativa de reproduzir um domínio econômico por meio da posse de terras e da produção agrícola – mais especificamente, a monocultura do café. Como apontou Alentejano (2005, p. 51), com o declínio da produção cafeeira e “em função das características edafo-climáticas semelhantes às do Vale do Paraíba – embora um pouco mais seca e quente –,

a Região Noroeste individualiza-se crescentemente, por se transformar em refúgio do capital cafeeiro no Rio de Janeiro”. E, mesmo não vivendo o esplendor e a grandeza dos tempos áureos do Vale do Paraíba, o café representou importante elemento da economia local e fator de atração populacional até a primeira metade do século XX (GALVÃO, 1997).

Essa ocupação trouxe, para todo o Noroeste fluminense, um modelo agrícola que atravessou gerações, interferindo fortemente na configuração do espaço como um todo: a monocultura. Porém, não sustentando seus próprios padrões de produtividade, a crise provocada pela decadência do café veio junto à erosão dos solos, “pois a sazonalidade de chuvas torrenciais, associada ao plantio do café em fileiras, acentuou a queda da fertilidade – o que explicaria, em parte, já na década de 1950 a produção de café atingir certa estagnação e os agricultores optarem pela diversificação da produção” (MARINHO, 2015, p. 38).

Empregadora de pouca mão de obra, e reproduzindo a mesma lógica da monocultura, a pecuária extensiva foi a “diversificação” da produção guiada pelos interesses da classe dominante. Indicada pelos gestores técnicos do instituto brasileiro do café para substituir os cafezais no estado do Rio de Janeiro, desconsiderando outras formas de produção, o discurso político pautado era o de que, devido ao solo degradado favorecer o predomínio de pastagens e a ocupação das terras pela criação de gado os municípios da porção Noroeste fluminense firmavam-se como produtores de leite. Como aponta Marinho (2015, p. 131),

nesse período de desestímulo à produção de café na região e estímulo a pecuária leiteira por parte de técnicos do aparato estatal, o processo de regionalização do Noroeste Fluminense inicia-se através de um movimento político de atores locais; que buscavam autonomia de Campos dos Goytacazes na centralização de recursos públicos do setor.

Ao assumir esse papel de diversificação, o processo de adequação aos padrões internacionais, com tecnificação e transporte, afetou produtores com menor capacidade de investimento, fazendo com que tanto a produção de outras culturas quanto a pecuária leiteira do pequeno produtor sofressem com a instabilidade competitiva. Uma estratégia promovida pela atuação política da classe burguesa agrária e sua forte influência dentro dos aparelhos estatais para a manutenção de seu poder, bem como para criar uma identidade regional de pobreza e falta de recursos para arrecadar subsídios junto às instâncias supramunicipais (MARINHO, 2015). O *status* de “região mais pobre do estado” não passa de uma reificação que faz parte de um projeto político-ideológico direcionado pela elite agrária para arrecadar recursos sem pensar em mudar a lógica dos processos produtivos, isto é, se por um período houve crescimento populacional e econômico, com um intenso processo de desruralização, esvaziamento demográfico e grande crise econômica, somando ainda uma crescente

marginalização da região no contexto estadual – fenômeno que fez com que essa burguesia agrária, para perpetuar seu domínio, intensificasse sua atuação no plano político. Reproduzindo Holanda (2014, p. 104), é possível afirmar que, “na ausência de uma burguesia urbana independente, os candidatos as funções novamente criadas recrutam-se, por força, entre os indivíduos da mesma massa dos antigos senhores rurais, portadores de mentalidade e tendências características dessa classe”, ou seja, não se desfez o modelo colonial rural advindo da casa grande, mas ele foi “modernizado” no plano político. Como podemos notar na perpetuação de famílias na história política municipal de Santo Antônio de Pádua e no revezamento de famílias em Itaperuna:

Francisco Thomaz Leite Ribeiro, o patriarca da Família Leite, conhecido como Cel. Chico Leite, mais tarde comendador, descendente de portugueses, nasceu em Juiz de Fora - Minas Gerais em 1810. Veio de Vassouras para Pádua em 1832, com 22 anos, já casado com Leopoldina Cândida de Barros Leite. Pouco depois, veio também o seu cunhado, Plácido Antônio de Barros: chegou, portanto, antes da fundação da cidade por Frei Florido, sendo assim, um dos primeiros moradores dessa região. [...] Chico Leite, como era conhecido, aqui chegou *atraído pela fertilidade do solo e facilidade, talvez, na aquisição de terras*. As suas primeiras terras foram originadas das concessões de sesmarias, tão comuns e legais no decurso do 2º Reinado. [...] *Além de grande proprietário de terras foi também negociante de madeira e café e um dos construtores do nosso município*. Junto com Visconde Figueira e outros fez parte da Comissão que lutou pela criação da Vila de Santo Antônio de Pádua. [...] Francisco Leite Ribeiro, *trisavô do Prefeito Municipal Luís Fernando Padilha Leite e do Vereador Ralph Kezen Leite, hoje Presidente da Câmara Municipal* (VELLASCO; DAHER, 2007, p. 36. Grifos nossos).

Na maioria dos municípios do NOF, a partir de 1988 percebe-se que há uma espécie de “revezamento” entre as lideranças políticas que assumem o poder. Em Itaperuna - importante pólo regional - foram prefeitos nos últimos 25 anos: Cláudio Cerqueira Bastos (1983/1988; 1993/1996); Péricles Olivier de Paula (1989/1992; 1997/2000; 2000/2004) e Jair Siqueira Bittencourt (2005/2008). E no pleito de 05 de outubro de 2008 foi reeleito o Sr. Cláudio Cerqueira Bastos. Deve-se ressaltar que no Brasil, notadamente nas cidades do interior do Estado, há pouca preocupação – por parte do eleitor – com a sigla partidária à qual o candidato está vinculado. Ele é eleito com base em sua força política local. Sendo assim, torna-se comum a mudança de partido e coligações impensáveis no cenário nacional, como exemplo, entre PT e PSDB, ocorrida no município de Bom Jesus do Itabapoana nas eleições municipais de 2004. (LUMBRERAS, 2008, p. 51)

O que nos permite considerar que o Estado passa a assumir o papel principal na organização das classes dominantes e de suas frações, representando seus interesses políticos e seu projeto de poder a longo prazo. O que não significa que essas frações de classe não expressem contradições e conflitualidades, mas, objetivando sua cristalização nesse terreno estratégico, elas agem de acordo com determinadas táticas em momentos específicos, faz-se

política. Além disso, como “única instituição que tem a capacidade de fazer com que interesses sociais restritos possam aparecer como interesses de toda a sociedade” (OSORIO, 2014, p. 18), o Estado, por meio dos intelectuais da classe dominante, organiza os modos de reprodução da vida.

Por exemplo, a atuação dos secretários de Agricultura do Noroeste fluminense, por meio do Conselho Regional de Secretários Municipais de Agricultura do Noroeste Fluminense (Cresma) que, organizados pelo discurso político ligado aos interesses da burguesia agrária local, guiaram o desenho que representa a agricultura da região, isto é, o termo “agricultura familiar”, que tem caracterizado a região nas últimas décadas, não faz parte de um posicionamento político dos agricultores, mas de um enquadramento feito pelos secretários de agricultura para pleitear recursos. Como apontou Heliodora (2009, p. 50), certos segmentos da sociedade civil e o “poder público municipais estão mais preocupados em conseguir aprovação de projetos nas instâncias supramunicipais do que corroborarem a visão de que a sociedade civil deve se posicionar autonomamente em relação ao poder público local”. Deixando evidente que

o processo de maior organização da sociedade civil partiu de maneira geral de um movimento ‘de cima para baixo’, de modo que a formação dessas instituições, propriamente ditas, não teria sido uma iniciativa espontânea dos produtores em torno de interesses comuns, mas uma organização social de certos segmentos da agricultura familiar (e não de todos), com amplo incentivo das instâncias governamentais locais, com o objetivo de gerir os novos recursos públicos disponibilizados pelo Pronaf. (KATO, 2006, p. 83).

Dessa forma, o principal desenho da agricultura familiar na região não necessariamente surge como uma contraposição ao modelo de produção capitalista, mas “foi acionada pelos intelectuais locais, por meio de manobras políticas, como representatividade da pobreza e da falta de recursos, justamente para direcionar subsídios do Pronaf para a região” (MARINHO, 2015, p. 132). Tanto que não há registros, no período de instituição do Pronaf, de mobilização por parte dos produtores rurais locais reivindicando sua representatividade pelo termo “agricultura familiar”, nem mesmo enquanto identidade cultural. Todo o processo foi organizado por meio da atuação dos secretários de Agricultura da região, associando diretamente a pobreza à agricultura familiar, principalmente ao enquadrá-los nas antigas concepções de atrasados, não modernizados, pouco produtivos e pobres (*Ibid.*, 2015), reforçando a dualidade agricultura moderna x agricultura familiar, que, como alertado por Kato (2006, p. 2),

ao mesmo tempo em que se forma no imaginário brasileiro a imagem da ‘agricultura moderna’, especializada, mecanizada e capitalizada, solidifica-se o seu oposto, a associação da ‘agricultura familiar’ ao atraso, à decadência e à pobreza. E isso se refletirá diretamente nos instrumentos de políticas

públicas direcionados à agricultura familiar, tanto no que se refere a aspectos quantitativos (quantidade de programas e de recursos dispensados a cada um deles) quanto a aspectos qualitativos (na maioria das vezes, quando os instrumentos de políticas públicas voltados para a agricultura familiar não recaíam sob o modelo de ações pontuais e compensatórias, apresentavam um forte viés produtivista, numa abordagem de transferência do modelo de agricultura da Revolução Verde para a unidade familiar de produção).

Portanto, a lógica que condiciona a agricultura local é regida sobre o projeto de desenvolvimento do capital agrário (agronegócio) que, visando privilegiar algumas espécies em detrimento de outras, “desterritorializa comunidades e culturas e desloca, completamente, o lugar de produzir e viver do lugar de consumo” (SILVA, 2012, p. 731) – processo que se repete com o eucalipto, como apontado por Lumbreras (2010); o *Plano Estratégico do Estado do Rio de Janeiro* (2007/2010) contempla a região com apenas um programa, voltado para a agricultura familiar, cuja atual administração estadual recomenda o plantio do eucalipto na região, delegando totalmente à iniciativa privada a “promoção” dessa cultura. A orientação estadual incentiva a monocultura em detrimento da promoção de ações que possam garantir a sobrevivência e a expansão de outras culturas ainda presentes na região.

Nesse sentido, Kato (2006, p. 115) afirma que “uma das principais características da agricultura familiar de Santo Antônio de Pádua nas últimas décadas foi a crescente subordinação da mão de obra ao capital mercantil e industrial”. Refletindo na região “um quadro comum de alta concentração fundiária, acentuada degradação ambiental, falta de cumprimento da legislação trabalhista nas áreas rurais, baixos salários, desemprego, subemprego, esvaziamento do campo e acentuação da miséria” (*Ibid.*, p. 13). Por isso, a relação da pobreza regional não deve ser creditada na conta da agricultura familiar, mas caracterizada pelos processos históricos e políticos condicionados ao modelo de desenvolvimento que se instaurou na região desde a colonização, pois, como afirmam Brito e colaboradores (2012, p. 774), “as áreas de monocultura, assim como as regiões de extração mineral, estão marcadas por uma pobreza secular. [...] A natureza é degradada e violentada sem limites pela necessidade de expansão do capital e pela ação do Estado”.

O que significa que, na mesma medida que esse modelo ocidental-capitalista causa a destruição do ecossistema e a perda da biodiversidade, também gera empobrecimento social, ao dificultar a produção dos pequenos agricultores, configurando-se para aumentar o êxodo rural e, conseqüentemente, fortalecer o domínio sobre as terras pelo grande capital. Nos permitindo dizer que os problemas deixados por esse modelo agrícola trouxeram implicações socioambientais, pois “quando se interrompe uma cadeia biológica com uma monocultura, por exemplo, todo o bioma é agredido; todos os indivíduos e espécies que estão inter-relacionados

são destruídos” (MACHADO, 2012, p. 48). Ilustrando muito bem a pouca participação no PIB da Região Noroeste fluminense as baixas estatísticas no IDH, os constantes eventos relacionados aos crimes ambientais etc.

Kato (2006, p. 30) ainda afirma que “a ausência e/ou a precariedade da oferta e dos serviços nas áreas rurais de Santo Antônio de Pádua também podem ser consideradas como fatores determinantes nas decisões dos produtores de deixar a área rural como local de moradia”. Acentuada(s) pelo alto índice de fechamento de escolas nas áreas rurais, pela falta de unidades básicas de saúde, precariedade das estradas e a relativa proximidade entre os limites urbanos e rurais do município; muitas famílias têm buscado moradia na área urbana, mesmo que permaneçam com atividades na agricultura. O que mostra que o sujeito do campo no município não abandona o meio rural com o objetivo de “fazer a vida” na cidade, mas pelas estratégias de dominação consolidadas historicamente que dificultam a reprodução da vida nesses espaços. Tal processo acentua uma ruptura da família rural com suas raízes agrícolas, enfraquecendo a relação desses sujeitos com o tecido social e cultural das comunidades camponesas e sua sociabilidade rural (CARNEIRO; TEIXEIRA, 2012).

O campo esvazia-se também cultural (junto com o seu tecido social ele perde sua cultura e identidade), econômico (reduz-se o dinamismo da região, enfraquecendo atividades agrícolas e não agrícolas geradoras de renda para a economia local) e politicamente (o campo esvaziado perde sua força política e vê seus interesses deixados de lado nos planos de desenvolvimento) (KATO, 2006, p. 27).

Isso pode ser identificado na baixa participação popular em organizações de classes, como apresentou Kato (2006); os agricultores locais não apresentam um histórico de organização social e criação de formas de representatividade. Pelo contrário, em Santo Antônio de Pádua só existe um sindicato rural e ele é patronal, o que causa certa indisposição quanto à filiação de trabalhadores por receio de se contrapor às lógicas de seus representantes e à sua força política local (MARINHO, 2015). O maior problema desse enredo é que, na maioria das vezes, as decisões políticas que interferiram no ordenamento territorial, na produção e no modelo de desenvolvimento municipal foram tomadas sem a participação autônoma dessas populações.

Fato é que a região, tal como é concebida hoje, não é ordem do acaso; pelo contrário, sua construção histórica e social está intrinsecamente ligada às intervenções políticas direcionadas por uma classe específica. Iniciou-se com as incursões militares e religiosas, seguida das concessões de terras pela coroa portuguesa e pelo favorecimento proposto pela Lei de Terras de 1850; essa classe definiu os modelos de desenvolvimento que a região seguiu:

primeiro com o café, posteriormente com a pecuária e atualmente com a extração de pedras e o eucalipto. Organizada no plano político, essa classe determinou os modelos de desenvolvimento que experimentaram ascensão e decadência, guiou a questão econômica e produziu as injustiças socioambientais, fortalecendo apenas o projeto de desenvolvimento territorial ligado aos seus interesses e à manutenção de sua hegemonia.

1.3 Entender as contradições para avançar nas reflexões

Diante dos cenários apresentados, conseguimos perceber algumas contradições que, embora sejam evidentes diante dessa análise, passam despercebidas no cotidiano, resultado da efetiva hegemonia consolidada pela elite dominante, isto é, a região que foi conhecida como Sertão dos Puris hoje não tem representações de nenhuma comunidade indígena, assim como, marcada pelas mazelas da escravidão, conta com apenas uma comunidade Quilombola em toda a Região Noroeste fluminense. É também a região com maior número de agricultores familiares, embora mais da metade da área seja ocupada por produtores não familiares, em sua maioria com terras improdutivas. Vive sob recorrente estagnação econômica, e o incentivo para a agricultura familiar é amplamente voltado para a plantação de eucalipto. É território predominantemente rural, mas vive recorrente fechamento de escolas do campo. Contudo, a participação popular em entidades de classe e dos Movimentos Sociais populares, principalmente em Santo Antônio de Pádua, é historicamente muito pequena – o que não é característica do “seu povo”, mas são marcas dos processos de dominação.

Portanto, é possível afirmar que o contexto do Noroeste fluminense, mais especificamente de Santo Antônio de Pádua, reproduz um quadro em que subsistem econômica, cultural e epistemologicamente concepções nitidamente hegemônicas/coloniais. Fazendo um breve paralelo com a questão meridional discutida por Gramsci, as instituições econômicas e políticas acabam não sendo concebidas como categorias históricas; ao contrário, são concebidas como categorias naturais, perpétuas e imutáveis, mantendo no camponês a mentalidade do “servo da gleba”, ou seja, embora se revolte em determinadas ocasiões, ele é “incapaz de pensar a si mesmo como membro de uma coletividade (a nação para os proprietários, a classe para os proletários) e de desenvolver uma ação sistemática e permanente no sentido de mudar as relações econômicas e políticas de convivência social” (GRAMSCI, 1987, p. 70).

Tal concepção faz parecer que o Estado é um objeto da burguesia, criando uma resistência à penetração de grupos sociais específicos, excluindo-os dos processos de decisão política e organização da vida. Por isso, a necessidade de resgatar elementos que nos ajudem a

compreender o movimento histórico da região e apontar o Estado como lugar de disputa, um Estado relacional, isto é, permitindo-nos perceber a inserção da dominação política em seu arcabouço material enquanto relação de forças, rompendo com a formação dogmática de que todo Estado capitalista é um Estado da burguesia (POULANTZAS, 1980). Nessa compreensão, a luta política assume papel central na reprodução histórica desse Estado e, embora seja uma relação desigual entre as classes, “o Estado concentra não apenas a relação de forças entre frações do bloco no poder, mas também a relação de forças entre estas e as classes dominadas” (*Ibid.*, p. 162).

Por exemplo, em Santo Antônio de Pádua, o contexto histórico nos aponta uma hegemonia muito consolidada, pois, além do estabelecimento econômico, do domínio sobre as terras e da determinação sobre os projetos de sociedade e campo, essa burguesia se estabeleceu epistemologicamente por meio de seus intelectuais. Apagando as classes populares enquanto ser histórico e coletivo, elas consolidaram, tal qual Gramsci desenhou na Itália, “um grande bloco agrário constituído por três estratos sociais: a grande massa camponesa amorfa e desagregada, os intelectuais da pequena e média burguesia rural, os grandes proprietários fundiários e os grandes intelectuais” (GRAMSCI, 1987, p. 154), sendo esse último estrato fundamental na organização que domina todo o complexo da vida social por meio da instauração de uma ideologia dirigente a serviço das classes dominantes – o intelectual orgânico da burguesia. Ou seja, os principais intelectuais que escreveram a história da cidade o fizeram por meio da *história dos vencedores*, da classe burguesa agrária. Como aponta Vasconcelos (2005, p. 32),

[...] são a expressão da percepção da elite paduana sobre a sua própria trajetória. Eles são a voz daqueles que sempre tiveram e delegaram voz. Na obra de Bustamante, desfilam os sobrenomes dos que ainda hoje se encontram em cargos representativos no município. Seus ancestrais atravessam as páginas do autor como fundadores da cidade ou como seus membros ilustres. Tal obra, esgotada há muito, apresenta a narrativa “heróica” daqueles que fizeram a história local: seus feitos, suas conquistas e mesmo as curiosidades que cercaram os grandes paduanos. É uma história de vencedores, dos donos da terra, dos donos do capital. Da mesma forma, o livro de Piccinini, ainda que guarde o tom nostálgico – história de uma princesinha do café que viu seu império ruir –, é o relato de como a elite cafeeira encontrou caminhos para superar a derrocada econômica e, ao mesmo tempo, manter-se como “inteligência” local.

Essa produção intelectual foi fundamental para a organização e consolidação das classes dominantes, pois, na estreita relação entre força e consenso, elas consolidam o consenso. Os livros, que são a representação da história de uma classe específica, acabam por se tornar a “verdadeira história do município”. Neles está representada a *história dos vencedores* como se

fosse a história de todos, reproduzindo no imaginário social que aqueles que fizeram e fazem a história municipal são as classes dominantes, apagando e marginalizando todas as outras classes da história. Além disso, o consenso é consolidado pelos meios de comunicação, principalmente as rádios, que pertencem às famílias que têm disputado o poder político durante gerações. Como ressaltam Pereira e Reis (2008, p. 74),

os veículos de comunicação presentes na região seguem as mesmas características de outras cidades do interior do País, isto é, de pouca penetração junto à população ou de perfil "chapa branca". [...] É precária a infraestrutura comunicacional de Pádua. Segundo o Ministério das Comunicações, Pádua tem as seguintes rádios registradas: Associação Comunitária de Educação e Cultura AM 29khz, Rádio Feliz FM 102 (pertencente à família Padilha), Rádio Ritmo FM 104 (pertencente à família Mansur).

Com isso, “os aparelhos do Estado organizam-unificam o bloco no poder ao desorganizar-dividir continuamente as classes dominadas, polarizando-as para o bloco no poder e ao curto-circuitar suas organizações políticas específicas” (POULANTZAS, 1980, p. 161), consolidando ao longo da história no município uma cultura política de pouca penetração das classes dominadas junto ao Estado, em muitos momentos exercida pela força, mas na maior parte das vezes apoiada no consenso construído pelos intelectuais da classe dominante. Em outras palavras, as classes dominantes, no exercício de sua hegemonia, tendem a suplantar, por meio dos aparelhos privados de hegemonia – jornais, igrejas, partidos, associações, escola etc. –, o convencimento de seu projeto hegemônico como um bem comum. A participação da sociedade em geral era tão pouca no município que uma manifestação assustou os vereadores em 2013, como relatou o jornal *A Folha*¹²:

Cerca de 500 pessoas, segundo a polícia militar, percorreram as ruas do centro da cidade com cartazes, faixas, e uma vontade muito grande de fazer a diferença em *uma região em que esse tipo de democracia havia praticamente sido esquecida, tanto é verdade que a sessão da Câmara que ocorria no momento da manifestação foi encerrada sob a justificativa de que os manifestantes poderiam “destruir a Câmara”, segundo relato do vereador Dudu à alguns líderes do movimento (grifos do autor).*

Apesar de não ter sido uma manifestação de fato popular, autônoma e sobre demandas municipais, esse trecho destacado ilustra como a participação da sociedade em geral pouco aparecia no cenário político local, nos permitindo perceber um pouco do contexto político e social e a relação entre a materialidade e os movimentos históricos que subordinam as classes populares na hegemonia burguesa no município de Santo Antônio de Pádua. Afinal, como

¹² Manifestação em Pádua leva centenas de pessoas às ruas. *Jornal A Folha*, Santo Antônio de Pádua, jun. de 2013. Disponível em: <http://jornalafolhaonline.blogspot.com/2013/06/manifestacao-em-padua-leva-centenas-de.html?q=manifestantes>. Acesso em: 02 mar. 2022.

destacado por vezes no contexto histórico local, a população paduana foi caracterizada como “pouco vibrátil”, carente de lideranças, pouco organizada etc. Porém, essa não era uma condição do acaso, mas uma construção da classe estabelecida no poder, consolidando no contexto social e político local uma hegemonia muito bem cristalizada, ou seja, mais que disputas pelas ideias, hegemonia é a disputa pela organização da vida social.

Nesse sentido, mais que sua concretização no âmbito econômico, ela também foi completamente difundida no plano político e cultural, deixando um grande legado epistemológico de desmobilização das massas populares, exercido pela força, mas, principalmente, pelo consenso construído pelas classes dominantes, não havendo historicamente no município um movimento forte das classes populares em que os trabalhadores se educassem em uma luta orgânica para superar esse *status quo*, a organização da vida foi influenciada e guiada sob o viés da burguesia agrária, raramente contestada. Por isso, há necessidade de trazer elementos históricos e desmitificar essa disposição patológica, reconstruindo a história, não mais como heroísmos, mas como processos coloniais e de barbárie, para, a partir disso, compreender a dinâmica hegemônica produzida pela classe burguesa local e buscar estratégias para inviabilizar que tal processo continue a acontecer atualmente.

2 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PROJETO CONTRA-HEGEMÔNICO

Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado.

Palavra de ordem consolidada na II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 2004

A educação, como parte da sociedade, é impregnada de historicidade, lhe conferindo formas e conteúdos que condizem com o movimento do *espaço/tempo* cujas determinações são definidas pelos modos de produção, relações sociais, políticas e culturais, bem como pela própria educação. Como aponta Saviani (2011, p. 100), “as transformações históricas determinam a educação e, ao mesmo tempo, são por ela determinadas”. Portanto, na história da espécie humana, a educação já assumiu diferentes funções, nem sempre se reduzindo a sua forma escolar, mas como processo que constitui o próprio ser humano, isto é, “a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (*Ibid.*, p. 104).

A educação, como elemento intrínseco à condição humana, surge como prática social que se estabelece nas interações e relações entre gerações com o objetivo de, pelo trabalho,

internalizar a promoção da subsistência como condição básica. Presente principalmente no modo de produção comunal, a educação como prática social estava ligada a ensinar as novas gerações a modificar o mundo para suprir suas necessidades básicas, de comer, vestir, beber, ter um teto, assim como estabelecer relações sociais, culturais e estéticas, dilatando os processos educativos. Ou seja, “no processo de transformação da natureza, o homem instaura leis que regem a sua convivência com os demais grupos, cria estruturas sociais básicas que se estabelecem e se solidificam à medida que vai se constituindo em lócus de formação humana” (OLIVEIRA, 2009, p. 245). Com as transformações nos modos de produção e de organização social, a educação também sofreu transformações, assumindo contornos mais específicos cuja finalidade direciona-se a determinado grupo social, ou classe, que detém o poder.

Na história mundial, a educação ainda passou pelo modo de produção escravista antigo, no qual a educação era diferente, segundo a posição social assumida pelos sujeitos: escravos recebiam educação voltada para o trabalho, enquanto proprietários recebiam uma educação centrada em atividades intelectuais – movimento que deu origem às primeiras concepções de educação escolar¹³, separando trabalho e educação. Com a ruptura com o modo de produção escravista e a instalação do modo de produção feudal, embora permanecesse a divisão entre trabalho e educação, neste modelo, a igreja católica assumiu o papel central no processo educativo, diferenciando-se do modelo anterior, em que Estado fazia esse papel. Na transição para o modo de produção capitalista, atualmente vigente, educação e trabalho permanecem separados. Porém,

a estrutura da sociedade deixou de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo, e não mais o direito natural ou consuetudinário. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. Esse processo assumiu contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social, propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial (SAVIANI, 2013, 109).

Em outras palavras, com o aprofundamento da divisão do trabalho, o surgimento da sociedade de classe e a institucionalização da educação, rupturas e continuidades foram organizando novas relações sociais. A educação, que em determinado período foi espontânea e

¹³ “A palavra escola deriva do grego σχολεῖο e significa, etimologicamente, o lugar do ócio. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho” (SAVIANI, 2013, p. 105).

integral, passou a ser intencional e formal em instituições de ensino, a exemplo das escolas públicas, que, atualmente, assumem diferentes finalidades, de acordo com as ações dos Estados nacionais e das disputas históricas travadas nas sociedades modernas; os ideais educacionais escolares não são os mesmos para todos, mas são pensados “como um projeto social que corresponde às demandas ou necessidades estabelecidas pelos grupos hegemônicos” (OLIVEIRA, 2009, p. 238). É importante salientar que, entre esses modelos, o Brasil não passou pelo modo de produção escravista antigo e feudal, assumindo, portanto, as primeiras concepções de educação escolar já no modelo capitalista.

Nesse sentido, podemos dizer que não existe uma educação, mas existem educações, umas voltadas para a manutenção do *status quo* e outras buscando a transformação das relações sociais e dos modos de produção. Sendo assim, a educação pode ser compreendida como um campo social de disputas hegemônicas que reflete a própria constituição da sociedade em questão (OLIVEIRA, 2009, p. 238). Obviamente, essa relação varia de contexto para contexto, sociedade para sociedade, regime vigente etc., no entanto, no geral, existem disputas pela organização da forma escolar e pela consolidação de projetos de sociedade.

Na história da educação pública brasileira, as concepções hegemônicas assumem maior presença (SAVIANI, 2013), guiando a formulação de políticas educacionais voltadas para o modo de produção capitalista; pautados por uma ótica economicista e mercadológica, a essência da educação se esvai entre a capacitação dos trabalhadores para atender as exigências do sistema produtivo e a formação do consumidor exigente para um mercado sofisticado e competitivo (OLIVEIRA, 2009). Porém, o regime democrático sob uma perspectiva de Estado relacional, embora em relação desigual de forças, dá espaço para o movimento de forças contra-hegemônicas que atuam também pelo viés educativo na construção de uma outra sociedade possível.

É nessa perspectiva que buscaremos abordar a Educação do Campo neste capítulo, como disputa contra-hegemônica no seio do estado. Para tanto, aprofundaremos a questão teórica sobre a concepção de Estado em uma perspectiva relacional, por vezes apontada de forma superficial aqui. Apresentaremos, também, a Educação do Campo e a Licenciatura em Educação do Campo como construção da classe trabalhadora e, por isso, com uma função social específica. Por fim, faremos uma revisão dos debates existentes sobre a literatura da Educação do Campo, seus desafios e potencialidades.

2.1 O Estado em disputa

Discutir políticas públicas de Educação do Campo é um movimento que requer, inicialmente, a superação das visões de Estado-sujeito e Estado-objeto, e sua compreensão enquanto relação de classes. Como podemos observar nas partes que antecedem este capítulo, o Estado relacional, em uma perspectiva Gramsciana, faz parte do nosso pano de fundo teórico. Porém, para seguirmos, é necessário resgatar esse conceito, esclarecer sua base teórica e avançar no pensamento do que Gramsci chama de “guerra de posição”, isto é, compreender que, no modelo de Estado ocidental, a hegemonia se estabelece de forma mais complexa, e que para concretizar a transformação da sociedade capitalista é preciso pensar a longo prazo, construindo e avançando em “trincheiras” que também ajudem a consolidar o consenso por meio da sociedade civil.

Ocorre na arte política o que ocorre na arte militar: a guerra de movimento torna-se cada vez mais guerra de posição; e pode-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara de modo minucioso e técnico no tempo de paz. A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às “trincheiras” e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas “parcial” o elemento do movimento que antes constituía “toda” a guerra etc. (GRAMSCI, 2017, p.23).

Nesse sentido, precisamos compreender que, mais que uma agência burocrática, o Estado tem inúmeras definições e elas são fruto da matriz teórica que o define e do pensamento social que esta pretende difundir. Em tese, há duas matrizes principais que precedem a definição de Estado relacional de Gramsci: a matriz liberal, originária dos pensamentos de Hobbes, Locke e Rousseau; e a matriz marxista, originária dos pensamentos de Marx e Engels. Na matriz liberal, a ideia está ancorada na posição de centralidade do ser humano no universo, contrapondo-se à até então transcendência de um ser todo-poderoso representado na figura de Deus. Para os teóricos dessa vertente, cuja base paradigmática é, fundamentalmente, a matemática, acreditava-se na possibilidade de que, tal qual era possível descobrir as leis da natureza, seria possível descobrir as leis da sociedade.

Supondo que a sociedade estava fadada ao extermínio, visto que a “somatória” de seus indivíduos, egoístas e agressivos, vivia em constante barbárie e guerra, o Estado na matriz liberal surge como um pacto – também chamado de contrato social – para a garantia dos direitos naturais tidos como fundamentais: vida e propriedade privada. Em outras palavras, o Estado passa a assumir uma espécie de sujeito que está acima da sociedade como um todo, incorporando, em caso de manifestações que ameçassem esses direitos naturais, o monopólio da violência física. Isso se dá na transição de um Estado natural, em que os indivíduos viviam obedecendo apenas a instintos e desejos, para um Estado civil, em que os indivíduos seriam

civilizados pelo Estado e pela lei (MENDONÇA, 2012).

Profundamente difundida no século XIX, essa matriz guiou os ideais da burguesia emergente em seu processo revolucionário contra o absolutismo e o que restava da ordem feudal. Estabelecendo-se pelo parlamentarismo, e marcada pela interação entre liberais e democratas, a assembleia representativa era eleita apenas com a participação limitada aos proprietários, excluindo da política pobres e trabalhadores. Nesse sentido, o Estado assegurava, na figura do governante, os interesses da burguesia por meio das legislações, ignorando direitos sociais ou trabalhistas, e proibindo greves e organizações operárias. Como destaca Hobsbawm (2018, p. 162), “sua forma característica de organização política era o governo apoiado nas assembleias eleitas representando não (como nos Estados feudais) interesses sociais ou coletividades, mas agregados de indivíduos de *status* legalmente iguais”.

Porém, o Estado apresentado como sujeito sem vínculos com os distintos grupos sociais que integravam a sociedade, como a-histórico e criado, fundamentalmente, para firmar um contrato social entre indivíduos para a consolidação da civilização começa a ser combatido. Surge então a matriz marxista do Estado – extremamente crítica à matriz liberal, ela foi responsável por questionar a ideia força do Estado como sujeito que pairava sobre os indivíduos e a sociedade, e apontá-lo como instrumento (objeto) da classe burguesa para a manutenção das relações de poder. Como cunhou Marx no manifesto comunista, “o Estado é o comitê executivo da classe dominante”.

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado (ENGELS, 1979, p. 193).

Criticando desde seus fundamentos econômicos até sua derivação histórica e política, as obras de Marx e Engels apontam que “a origem do Estado reside na emergência da propriedade privada, quando um dado grupo social apropriou-se daquilo que a todos pertencia, subordinando os demais e transformando-os em força de trabalho” (MENDONÇA, 2012, p. 349), ou seja, redesenham o Estado a partir da luta de classes afirmando-o, por meio do seu caráter histórico, como instrumento de uma classe específica para o domínio do conjunto da sociedade. Essa nova matriz contribuiu de forma significativa para questionar a ideia de contrato social que coloca o Estado como sujeito acima da sociedade, sem vínculos com as

classes sociais.

Para Marx, o estado não está acima da sociedade, tampouco acima dos conflitos de classe, mas extremamente envolvido neles. Essa representação aparece nos escritos do 18 Brumário de forma bem lúcida, na qual Marx historiciza o movimento burguês francês que, diante de um momento de crise social, elege Luís Bonaparte como uma alternativa para assegurar seu domínio e afogar a revolução de 1848 no “sangue do proletariado” – “Bonaparte, como força do poder executivo autonomizada, sente como vocação sua assegurar a ordem burguesa” (MARX, 2020, p. 159). É importante destacar que Marx viveu no século XIX e sua teoria é uma profunda crítica à realidade que ele vivenciava, construída diante da máxima do estado liberal em diversos países da Europa.

Diante disso, Marx é responsável por romper com a ideia de que a sociedade era mero somatório dos indivíduos, apontando que, “se há uma natureza humana biológica, ela é duplicada por uma forma especificamente sócio-histórica de existência que integra as transformações produzidas pelos próprios seres sociais sobre a natureza e o conjunto das relações nas quais estão inseridos” (MENDONÇA, 2012, p. 349). Conferindo-lhe essa historicidade, o poder do Estado não se explica nele mesmo, como faz crer a matriz liberal, mas nas estratégias de dominação existentes no âmbito econômico, cultural, político, social, na totalidade da vida social. Por isso, o Estado nada tem de natural ou de externo à sociedade, mas é um instrumento (objeto) que emergiu para garantir a continuidade da sociedade de classes. Em resumo, Althusser (1970, p. 38) aponta que:

1) o Estado é o aparelho repressivo de Estado; 2) é preciso distinguir o poder de Estado do aparelho de Estado; 3) o objetivo das lutas de classes visa o poder de Estado e, conseqüentemente, a utilização feita pelas classes (ou aliança de classes ou de fracções de classes), detentoras do poder de Estado, do aparelho de Estado em função de seus objectivos de classe; e 4) o proletariado deve tomar o poder de Estado para destruir o aparelho de Estado burguês existente, e, numa primeira fase, substituí-lo por um aparelho de Estado completamente diferente, proletário, depois fases ulteriores, iniciar um processo radical, da destruição do Estado (fim do poder de Estado e de todo o poder de Estado).

Nesse sentido, a matriz marxista é extremamente revolucionária ao questionar a ideia de que o Estado é uma entidade (sujeito) sem classe criada para proteger os direitos de toda a sociedade e colocá-lo, historicamente, como instrumento (objeto) da burguesia na luta de classes; o Estado como entidade sem classe pairando acima da sociedade que a guia para a civilização acaba por corroborar a ideia de um ser supremo inquestionável e absoluto – por isso, não passível de disputa –, enquanto a concepção marxista, ao apontar o Estado como instrumento na mão da burguesia, evidencia a luta de classes e guia o pensamento social para a tomada desse objeto pelas classes trabalhadoras, a fim de superar a sociedade de classes.

Porém, mesmo esclarecendo todos os fatos observáveis de seu tempo, a matriz marxista do Estado é, como aponta Althusser (1970, p. 35), uma teoria descritiva que “representa uma fase da constituição da teoria que exige por si mesma a superação desta fase”. Nesse sentido, Gramsci, grande intelectual militante e marxista, avança no aprofundamento e na construção teórica do Estado ocidental sob o capitalismo contemporâneo. Combatendo as abordagens economicistas que pautavam o tema, o Estado em Gramsci não se apresenta como sujeito nem como objeto, mas como uma representação das relações sociais presentes em determinada sociedade. Ele recupera e redefine a matriz marxista do Estado, recriando-a por meio da indissociável relação da sociedade civil e da sociedade política que ele denomina Estado ampliado.

A sociedade civil compreende o conjunto dos agentes sociais, associados nos chamados aparelhos privados de hegemonia, cernes da ação política consciente, e organizados pelos intelectuais orgânicos de uma classe ou fração, visando obter determinados objetivos. Em contrapartida, a sociedade política engloba o conjunto de aparelhos e agências do poder público propriamente dito. Qualquer alteração na correlação de forças vigente em uma dessas esferas repercute, forçosamente, na outra (MENDONÇA, 2012, p. 351).

Nessa concepção ampliada gramsciana (2017), o Estado é “sociedade política + sociedade civil”, na qual a hegemonia é revestida pela coerção. Essa é uma das principais contribuições de Gramsci sobre o tema, “superando as dicotomias vontade *versus* imposição, sujeito *versus* sociedade e base *versus* superestrutura, através de uma análise cuja ênfase é histórica” (FONTES; MENDONÇA, 2012, p. 62). Assim, sociedade política e sociedade civil estão em permanente inter-relação, transbordando o Estado para fora dos limites institucionais e integrando-o a totalidade da vida social. Como apontam Pronko e Fontes (2012, p. 390),

nessa concepção ampliada do Estado, sociedade civil é o espaço principal para o exercício da função hegemônica e a arena privilegiada da luta de classes (intra e entre as classes), pela atuação dos chamados “aparelhos privados de hegemonia”: organizações nas quais se elaboram e moldam as vontades e com base nas quais as formas de dominação se difundem, generalizando modalidades de convencimento adequadas ao grupo ou fração dominante – convencimento que passa a ser, a partir de então, tarefa permanente e fundamental da burguesia para fortalecer a sua capacidade de organizar o consentimento dos dominados, interiorizando as relações e práticas sociais vigentes como necessárias e legítimas.

Significa que, embora sejam vulgarmente apontados como “privados”, constituindo-se relativamente como organismos autônomos da sociedade política, tais aparelhos permanecem, contraditória e plenamente, presentes dentro do Estado – por isso Gramsci chamou de Estado Ampliado. Ao analisar o pensamento de Hegel, que originou a algumas reflexões de Gramsci sobre o tema, Coutinho (1997, p. 9) aponta que “a relação entre privado

e público deixa assim de ser uma relação de excludência, um ou/ou, para se converter numa relação de *Aufhebung*, ou seja, em um tipo de superação que, ao mesmo tempo, elimina, conserva e eleva a nível superior”. Portanto, a sociedade civil, como terreno privilegiado da luta de classes, se estabelece na organização das estratégias de produção de consenso para o exercício do domínio político e da consolidação da hegemonia que, segundo Gramsci (2017), pode ser caracterizada pela combinação de força e consenso, na qual a força pareça apoiada sobre o consenso da maioria.

Em outras palavras, as classes dominantes no exercício de sua hegemonia tendem a suplantar, por meio dos aparelhos privados de hegemonia – jornais, igrejas, partidos, associações, escolas etc. –, o convencimento de seu projeto hegemônico como um bem comum em que, mais que disputas pelas ideias, hegemonia é a disputa pela organização da vida social, levando-nos a afirmar que a hegemonia é dinâmica, visto que depende das estratégias de uma determinada classe dominante para adequar uma classe dominada aos seus interesses. O que significa que o Estado ampliado como relação social configura-se a partir de conflitos políticos, históricos, ideológicos, culturais e relações de poder, nas quais as classes e frações de classes buscam exercer seus projetos de hegemonia, não apenas por meio da sociedade política, mas, principalmente, por meio dos aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil.

Nesse sentido, mesmo diante de uma relação desigual de forças, Gramsci nos incita à criação de um movimento oposto que pense a multiplicação dos nossos próprios aparelhos de organização da vida. Os instrumentos de defesa e contraposição ao modelo de organização da vida das classes dominantes, que chamaremos neste trabalho de contra-hegemonia¹⁴. Contra-hegemonia é, portanto, toda forma de ação, organizada e estratégica, que as classes dominadas buscam para romper com o conjunto econômico, político e cultural estabelecido pela classe dominante. Seja ocupando cargos políticos, formando seus próprios intelectuais, criando partidos, jornais, repensando a forma escolar ou outras ações que unifiquem a massa de trabalhadores para a consolidação de outro Estado e construção de outra sociedade.

Contudo, o movimento das classes populares na luta pela transformação da sociedade não se resume a ocupar ou não o Estado em sentido estrito, como pontua Poulantzas (1980, p. 176); “fazer ou não o jogo do poder, integrar-se ou não ao Estado, depende, portanto, da *estratégia política* seguida [...]”. Porém, não se pode ignorar, diante de uma estratégia de transformação, uma frente de luta que se movimenta, também, pelas vias da sociedade política, tensionada por uma participação maior das classes populares. O fato é que o Estado ampliado

¹⁴ Usamos o termo contra-hegemonia, pois nossa leitura de Gramsci não indica que sua proposta é a inversão dos processos de dominação, mas a construção de uma organização da vida sem dominantes e dominados.

e como relação social nos permite perceber a inserção da dominação política em seu arcabouço material enquanto relação de forças, rompendo com a formação dogmática de que todo Estado capitalista é um Estado da burguesia.

Assim, a luta de classes assume papel central na reprodução histórica desse Estado e, embora seja uma relação desigual entre as classes, “o Estado concentra não apenas a relação de forças entre frações do bloco no poder, mas também a relação de forças entre estas e as classes dominadas” (*Ibid.*, p. 162), ou seja, as lutas populares atravessam o Estado de lado a lado não como algo externo, mas porque estão inscritas na ossatura material do Estado.

O Estado condensação material de uma relação contraditória, não organiza a unidade do bloco político no poder desde o exterior, como que resolvesse pela sua simples existência, e à distância, as contradições de classe. Bem ao contrário, é o jogo dessas contradições na materialidade do Estado que torna possível, por mais paradoxal que possa parecer, a função de organização do Estado (POULANTZAS, 1980, p.153).

A matriz teórica que melhor nos permite compreender e avançar em uma transformação permanente da sociedade é o Estado-relação em uma perspectiva ampliada; na compreensão do Estado na matriz liberal, a transformação da sociedade não é algo que esteja em pauta, pois, como sujeito acima da sociedade e sem classe, a única função do Estado é garantir a propriedade privada e a vida dos “cidadãos”. Na compreensão de matriz marxista, a transformação da sociedade está, fundamentalmente, no Estado em sentido estrito, pois entende-se que o Estado é um instrumento pelo qual a classe burguesa perpetua o seu domínio. Embora essa seja uma concepção que indique um fim em comum com a transformação, lacunas durante esse processo colocam em xeque a manutenção dessa outra sociedade.

Em contrapartida, Gramsci, ao cunhar a teoria do Estado ampliado como relação social, não somente pensa a transformação da sociedade, mas também o percurso que a consolidará permanentemente. Para isso, precisamos perceber a dominação histórica do Estado em sentido estrito pela burguesia, mas é igualmente fundamental compreender que esse domínio só é possível pela atuação dessa burguesia na sociedade civil consolidando seu projeto de sociedade como um projeto universal a partir do consenso. Mais que a tomada do poder do Estado em sentido estrito, só será possível consolidar uma transformação permanente na sociedade se as classes subalternizadas se organizarem em aparelhos privados de hegemonia e disputarem também o consenso. Como aponta Althusser (1970, p. 49),

nenhuma, classe pode duravelmente deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado. Dou um único exemplo e prova: a preocupação lancinante de Lenine de revolucionar o Aparelho ideológico de Estado escolar (entre outros) para permitir ao proletariado soviético, que tinha tomado o poder de Estado,

assegurar o futuro da ditadura do proletariado e a passagem ao socialismo.

É importante destacar que o conceito de aparelhos privados de hegemonia se diferencia do termo cunhado por Althusser – aparelhos ideológicos de Estado – por sua relativa autonomia em relação à sociedade política. Contudo, tais termos também apresentam algumas similaridades, como é o caso da construção do consenso para assegurar uma verdadeira transformação na sociedade capitalista. Por isso, usamos alguns pensamentos de Althusser que imprimem essa mesma ideia.

Diante dessa complexificação do Estado, Gramsci nos mostra que o caminho está na necessidade de pensar a longo prazo, construindo e avançando em “trincheiras”, para consolidar o consenso das classes subalternas diante daquilo que denominou de guerra de posição, isto é, em uma sociedade cuja estrutura é democrática e, portanto, considera o conflito legal e legítimo, o caminho para sua superação não se dá somente a partir de elementos político-jurídicos do Estado, mas por meio da consolidação de estruturas de produção do consenso no âmbito da sociedade civil. Isto porque, como pontua Mendonça (2012, p. 351),

no mundo capitalista contemporâneo, nem sempre todos os grupos conseguem organizar-se em aparelhos de hegemonia para elaborar sua própria visão de mundo no âmbito da sociedade civil. Nesses casos, adotam como seus os projetos e valores elaborados por outras frações de classe, quase sempre as dominantes. Esse é o princípio de funcionamento da hegemonia: a visão de mundo (cultura) de um grupo se impõe sobre a dos demais grupos, sendo por eles partilhada.

Nesse sentido, romper com a visão de mundo das classes dominantes entranhada nas classes subalternizadas é elemento fundamental para se consolidar uma permanente transformação da sociedade. Em outras palavras, é a partir da compreensão do Estado ampliado como relação social que conseguimos perceber que, para transformar a sociedade, não basta tomar o poder do Estado em sentido estrito, mas é igualmente fundamental multiplicar os meios de conscientização por meio da sociedade civil. Mais que mudar o governo, é preciso desalienar as mentes e fortalecer movimentos contra-hegemônicos em todas as esferas que compõem a vida. Sejam aqueles inscritos na dimensão político-jurídica, mas também aqueles presentes no conjunto de aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil, como escolas, partidos, associações, jornais, igrejas etc. Como pontuou Buci-Glucksmann (1978, p. 144), “*la ampliación del Estado excede todo modelo estructural-funcionalista, que conduce siempre de una manera u otra a bloquear la estrategia alternativa de la clase obrera*”.

2.2 Educação do Campo e Licenciatura em Educação do Campo como disputa

A partir do aprofundamento do Estado como relação social e do entendimento indissociável entre sociedade civil e sociedade política, os aparelhos privados de hegemonia assumem papel estrutural na consolidação, ou superação, das formas de dominação. Isto porque a hegemonia conecta os “diferentes momentos da vida social, unificando-os sob a direção de determinada fração da classe dominante, uma vez que, sendo permanentemente produzida na sociedade civil, ela se consolida na sociedade política, no domínio direto expresso no Estado” (PRONKO; FONTES, 2012, p. 394). Nesse sentido, os aparelhos privados de hegemonia são responsáveis por criar certo equilíbrio entre sociedade civil e sociedade política, consolidando a visão de mundo de determinada classe sobre as demais.

No caso das sociedades capitalistas modernas, o número de aparelhos privados de hegemonia não é pequeno: a família; a religião, o domínio da igreja, ou não; os partidos políticos; os sindicatos; os meios de comunicação e informação; os movimentos culturais, associados ou não; as escolas e universidades; entre outros, todos têm seu papel dentro da consolidação da visão de mundo da classe dominante. Porém, o que tem maior êxito na dominação de classes na atual configuração das sociedades é o aparelho escolar. Afinal, nenhum outro dispõe da obrigatoriedade dos indivíduos de quatro a oito horas por dia, de cinco ou seis dias (em sete que a semana tem), para difundir uma formação e uma sociabilidade que visa a garantia da continuidade do sistema capitalista. Conforme Athusser (1970, p. 64) resumiu:

Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-Primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais «vulnerável», entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escolar, «saberes práticos» (des «savoir faire») envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia). Algures, por volta dos dezesseis anos, uma enorme massa de crianças cai «na produção»: são os operários ou os pequenos camponeses. A outra parte da juventude escolarizável continua: e seja como for faz um troço do caminho para cair sem chegar ao fim e preencher os postos dos quadros médios e pequenos, empregados, pequenos e médios funcionários, pequeno-burgueses de toda a espécie. Uma última parte consegue aceder aos cumes, quer para cair no semi-desemprego intelectual, quer para fornecer, além dos «intelectuais do trabalhador colectivo», os agentes da exploração, (capitalistas, managers), os agentes da repressão (militares, polícias, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, a maioria dos quais são «laicos» convencidos). Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: papel de explorado (com «consciência profissional», «moral», «cívicas», «nacional» e apolítica altamente «desenvolvida»); papel de agente da exploração (saber mandar e falar aos operários: as «relações humanas»), de agentes da repressão (saber mandar e ser obedecido «sem discussão ou saber manejar a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou profissionais da ideologia (que saibam

tratar as consciências com respeito, isto é, com o desprezo, a chantagem, a demagogia que convêm, acomodados às subtilezas da Moral, da Virtude, da «Transcendência», da Nação, do papel da França no mundo, etc.).

O aparelho escolar é extremamente importante para a manutenção do sistema capitalista, visto que introduz desde os anos iniciais a organização da vida das classes dominantes em uma ampla gama de indivíduos que ainda não têm uma visão de mundo consolidada. Contudo, nosso intuito com a afirmação não é, de forma alguma, questionar a obrigatoriedade da escola, muito menos desobrigar o Estado a garantir esse direito para as classes populares; pelo contrário, é afirmar a importância da garantia desse direito, mas ressaltar também a necessidade de repensar a finalidade da educação que está presente nas escolas públicas, ou seja, disputar esse aparelho privado de hegemonia seguindo – principalmente no caso da escola pública, uma formação condizente com a classe das pessoas que nela se encontram.

Como afirma Aranha (2006, p. 24), “a educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos do jogo do poder, por estar, de fato, envolvida na política”. E, em um Estado-relação em que as classes disputam pela amplificação de sua organização da vida, podemos apontar o aparelho escolar também como grande “calcanhar de Aquiles” da burguesia, desde que a sua função social seja redefinida; assumindo diferentes finalidades de acordo com as ações dos estados nacionais e as disputas históricas travadas nas sociedades modernas, a educação escolar representa o projeto social que determinada classe quer construir ou perpetuar.

No Brasil, o modelo de políticas públicas educacionais dominante se concentra, principalmente, na lógica neoliberal, em que o capital “[...] deseja manter relação com os governos para chegar ao coração do Estado (a chamada área econômica), objetivando criar normas que subordinem a educação a lógica do capital” (LEHER; MOTTA, 2012, p. 578). Buscando o controle sobre a educação pública e sua transformação em mercadoria, esse conjunto de políticas estruturadas pelo tripé meritocracia-avaliação-padronização “objetivam simultaneamente não só criar as condições para a privatização das escolas públicas que não atingirem estes padrões determinados, como também objetivam aumentar o controle ideológico sobre o que e como se ensina nas escolas públicas” (MOLINA, 2015a, p. 383).

Portanto, suas principais finalidades são: legitimar o sistema capitalista; contribuir com a coesão e o controle social; manter a divisão social; apoiar o processo de acumulação; habilitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores para servir ao mundo do trabalho, entre outros (OLIVEIRA, 2009). Acentuando desigualdade históricas, ocultando diferenças sistêmicas entre as populações e tratando igualmente os desiguais, essa

lógica meritocrática do pensamento neoliberal direciona os problemas educacionais para o indivíduo, ocultando que a raiz desse problema, que é o próprio sistema capitalista.

No campo brasileiro, essa política é ilustrada pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014), em que mais de 37 mil escolas rurais foram fechadas nos últimos dez anos, assim como na investida do agronegócio por escolas estratégicas para a reprodução de sua hegemonia e a elaboração do seu projeto de desenvolvimento, isto é, “uma lógica de desenvolvimentos que desterritorializa comunidades e culturas e desloca, completamente, o lugar de produzir e viver do lugar do consumo” (SILVA, 2012, p. 730).

Com o crescente fortalecimento do poder da bancada ruralista no parlamento e o apoio da mídia em difundir o “sucesso” agrícola do agronegócio, essa dominação ideológica tem se tornado cada vez mais presente nas escolas rurais, chegando muitas vezes por meio dos professores, que passam por um processo de (de)formação financiado pelas empresas do agronegócio e com o apoio do Estado. Representada pelas classes dominantes, produtora de *comodities* e caracterizada pela violência, exploração e devastação, essa lógica está intrinsecamente ligada aos “[...] elevados índices de assassinatos, despejos e expulsões nas disputas por terra no país, com requintes de crueldade, quando se considera que em 2017 foram nada menos que cinco massacres de camponeses, quilombolas e indígenas no campo brasileiro” (ALENTEJANO, 2020, p. 257).

Afinal, suas demandas são maiores extensões de terra para monocultura, intensificação da superexploração, integração dos grandes monopólios agrícolas com a agricultura familiar etc., processos que se beneficiam da migração de camponeses e de um modelo de escolaridade acrítico voltado para preparar mão de obra para a produção de *commodities*. Como ressalta Molina (2015a, p. 388),

mantida a atual configuração da aliança de classes hoje internacional, que transformou os alimentos em *commodities*, e que necessita, para seu modelo de produção agrícola, cada vez mais vastas extensões de terra para implantação de suas monoculturas, baseadas no uso intensivo de agrotóxico, e na total destruição da biodiversidade, não haverá mais Escolas do Campo, e muito menos sujeitos camponeses a serem educados neste território, pois este modelo agrícola funda-se no que se costuma chamar na sociologia de uma ruralidade de espaços, de um campo sem sujeitos.

Em contrapartida, a educação em uma perspectiva emancipadora, ou contra-hegemônica, disputa espaço para construir uma escola que tenha como diretrizes básicas: transformar a sociedade, de modo a eliminar as divisões sociais estabelecidas; conscientizar os indivíduos, tendo em vista uma formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados;

apropriar-se do saber social, que permita uma socialização ampla da cultura, e a apreensão dos conhecimentos e saberes historicamente produzidos, entre outras (OLIVEIRA, 2009).

Embora a concepção de educação escolar capitalista seja amplamente introduzida nas escolas públicas em todo o Brasil, a história da educação brasileira nos mostra também uma grande disputa das classes populares, por fora e por dentro do Estado, pela concretização de educações cuja finalidade é a transformação da sociedade. Como relatou Saviani (2011), as iniciativas anarquistas das escolas operárias e escolas modernas postas em prática pelo movimento operário, entre 1904 e 1919; os movimentos de educação popular, entre 1958 e 1964; as pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica, a partir de 1980. Além dessas citadas por Saviani, a Educação do Campo, a que daremos maior ênfase, é um exemplo de educação que tem como finalidade a transformação da sociedade. Como afirma Caldart (2010, p. 107),

a Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto históricos e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas segundo o mundo da educação ou dos parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao atual estado de coisas – movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação; de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas com vistas a orientar ações/ lutas concretas.

O caminho para entender esse fenômeno instituinte da educação brasileira está na materialidade que a construiu, cujos protagonistas são os Movimentos Sociais populares do campo em “estado de luta”, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na luta pela Reforma Agrária. Seu vínculo original é com os trabalhadores pobres do campo dispostos a reagir e lutar contra o atual estado de coisas, e que, posteriormente, ampliam o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo como um todo. Não perder esse aspecto de vista é fundamental para entender que essa crítica nunca foi à educação em si mesma, mas à realidade dos trabalhadores do campo e à dimensão educativa do trabalho, promovendo implicações sobre a realidade educacional, o projeto de campo e de país (*Ibid.*).

Retomando brevemente sua matriz histórica, a Educação do Campo nasce dentro dos assentamentos dos movimentos dos trabalhadores rurais sem terra que, no processo de enfrentamento contra o Estado pela ocupação de terras improdutivas, percebem a necessidade de incluir em suas lutas por terra a questão sempre adiada da efetiva universalização do direito a educação (Caldart, 2012); porém, no processo de demandar escolas para seus filhos assentados, os diversos sujeitos envolvidos percebem que escola rural que lhes era oferecida, aprofundando estereótipos do campo como lugar de atraso, desempenhava um papel

fundamental para a desterritorialização dos camponeses e a criação de mão de obra para o grande capital. Como ressaltou Ribeiro (2013, p. 166),

o objetivo era aparelhar-se convenientemente para adequar-se às novas formas que assumia a dependência estrutural, no momento em que se iniciava um incipiente processo de industrialização, no Brasil. Nessa perspectiva, a educação assume uma função “retificadora” visando preparar as populações rurais para adaptarem-se ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista, que assume contornos mais definidos, combinado a expulsão da terra com a formação de mão de obra para as indústrias nascentes.

A partir desse entendimento, durante o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (Enera) realizado em 1997 pelo MST, algumas entidades presentes desafiaram esse movimento a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro (CALDART, 2012). Com o apoio de outros movimentos, realiza-se a I Conferência: Por uma Educação Básica do Campo, em 1998, ampliando a demanda pelo direito à Educação do Campo com a participação de todos os movimentos organizados na Via Campesina, sindicatos de trabalhadores rurais, federações e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG).

O primeiro resultado desses movimentos é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), institucionalizado ainda com algumas contradições¹⁵, no mesmo ano da primeira conferência. A Educação do Campo, ainda nomeada como Educação Básica do Campo, foi levada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) após o I Enera e teve aprovação somente em 03/04/2002, instituindo na Resolução CNE/CEB as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. No parecer final fica confirmada “a necessidade da educação pública do campo em substituição à educação rural, que em nada se diferencia da educação urbana, a não ser na precariedade maior das condições de sua oferta às populações rurais” (RIBEIRO, 2012, p. 465).

A mudança no termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo surge após a realização dos debates que envolviam a aprovação do parecer das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, e tiveram como marca a ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos. Passou a ser chamada de Educação do Campo “oficialmente” a partir do Seminário Nacional realizado em Brasília em 2002, decisão ratificada na II Conferência Nacional, em 2004 (CALDART, 2012). Essa mudança aconteceu para reafirmar o direito não só à educação básica, mas compreendendo que a luta que se instalava deveria pensar desde a educação infantil até a universidade.

¹⁵ Institucionaliza-se vinculado ao Ministério Extraordinário de Políticas Fundiária e não ao Ministério da Educação, mesmo sendo uma política educacional.

Com essa ampliação na luta pelo direito a educação, novas demandas são apresentadas pelos Movimentos Sociais populares e sindicais para o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), instituindo em 2005 um grupo de trabalho para elaborar subsídios de uma política de formação de Educadores do Campo; os resultados desse grupo deram origem ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Pronacampo) (MOLINA; SÁ, 2012). Após experiências-piloto realizadas em quatro universidades brasileiras, “a Secadi ampliou a possibilidade de execução dessa graduação, lançando editais públicos, nos anos de 2008 e 2009, para todas as instituições que desejassem concorrer à sua oferta” (*Ibid.*, p. 469).

O que queremos afirmar com essa breve reconstrução histórica é que todos os avanços ligados à Educação do Campo – as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, o PRONERA e a Licenciatura em Educação do Campo – não foram instituídos por iniciativa do Estado em sentido estrito, mas devido à pressão dos Movimentos Sociais populares organizados por meio da sociedade civil, isto é, movimentos que, articulados por meio de sindicatos e associações, debateram a finalidade da educação escolar pública, colocando em pauta uma proposta de educação escolar vinculada à vida dos sujeitos presentes nelas. Por isso, uma escola “do” campo, pois

retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à “vida real”, não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta; retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a “vida real” lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social (CALDART, 2010).

Em outras palavras, a organização dos Movimentos Sociais populares na sociedade civil permite, por meio de pressões, disputar políticas públicas infiltrando-se nas contradições do Estado estabelecidas em cada tempo histórico. Contradições essas que, às vezes, é maior, outras vezes, menor, mas sempre conflituosa, pois estão relacionadas à própria dimensão da luta de classes, ou seja, a luta por políticas públicas, quando tensionadas pelo polo do trabalho, acaba por confrontar a lógica dominante que, para ser hegemônica, precisa se estabelecer em todas as esferas da vida social (CALDART, 2012). Como aponta Molina (2010, p. 80),

as políticas conquistadas fortalecem a luta dos movimentos, aumentam o grau de democratização e participação na gestão pública e não substituem a função do Estado. As políticas resultantes dessas ações podem ser interpretadas como a expressão dessa contradição entre os movimentos e o Estado. É preciso não esquecer que a conquista de direitos se consolida nas políticas de Estado, mas

o que garante o exercício dos direitos é a luta social e não a existência das políticas.

Portanto, o percurso desenhado pela Educação do Campo enquanto política pública tem como pilar a tensão permanente contra a concepção de organização da vida das classes dominantes, permitindo que sua matriz original não fosse engolida pela força política daqueles que têm maior poder dentro do “gerenciamento” do Estado brasileiro. O que significa que pensar a Educação do Campo, em qualquer nível, é pensar a educação do conjunto da classe trabalhadora, pautando sempre a conscientização de classes dentro da política educacional. É a apropriação, ou ocupação, da educação, da escola e da universidade pelos trabalhadores e pelos seus projetos históricos de luta pela superação da exploração.

A concepção de Educação do Campo nasceu da radicalidade dos Movimentos Sociais populares na luta por uma escola vinculada à emancipação humana, à “luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente” (CALDART, 2010, p. 110). Passando de uma prática produzida nos Movimentos Sociais populares para uma pressão pelo direito do conjunto da classe trabalhadora do campo em envolvimento mais direto com o Estado pela formulação de políticas públicas específicas – o que ilustra bem o lema defendido na II Conferência Nacional de Educação do Campo: “Educação do Campo; direito nosso, dever do Estado”.

Por isso, a disputa por políticas públicas de Educação do Campo é uma disputa de forma e conteúdo, e não somente da escolarização em si. Conforme Caldart (2010, p. 119) salienta, “é disputa direta e concreta dos interesses de uma classe social no espaço dominado pela outra classe, com todos os riscos (inclusive de cooptação) que isso implica”. Pensando nisso, a seguir trataremos uma revisão dos principais debates que envolvem a trajetória da Educação do Campo e a Licenciatura em Educação do Campo dentro dessa guerra de posições, evidenciando, principalmente, sua práxis pedagógica, sua finalidade e algumas experiências do movimento contra-hegemônico que essa política pública propõe.

2.3 O movimento da Educação do Campo: uma aproximação de forma e conteúdo

Nas duas últimas décadas, a Educação do Campo tem fomentado uma luta que para muitos é praticamente impossível: consolidar uma política pública fundada pela e sob os ideais da classe trabalhadora, mais especificamente a classe trabalhadora do campo. Sobretudo no atual momento histórico, em que as forças da extrema-direita avançaram tanto no terreno

político brasileiro quanto no mundial, exigindo muita sabedoria política e resistência dos Movimentos Sociais populares para permanecer com esse projeto emancipador. É preciso ter clareza de que, mesmo com os avanços, a disputa por recursos e a plena efetivação da Educação do Campo ainda caminha sob o “fio da navalha” nesse campo estratégico, ou nessa guerra de posição, que acontece no Estado.

Se por um lado o Estado teve que ceder o avanço da pedagogia dos Movimentos Sociais populares por meio da política pública de Educação do Campo, principalmente com a LEdoCs, por outro, requer atenção redobrada desses movimentos para que seu projeto de educação não seja capturado pela lógica mercadológica e liberal tão difundida e presente nesses espaços. Como ressaltou Molina (2010, p. 41), “os Movimentos Sociais devem atentar para evitar o risco da cooptação pelos poderes hegemônicos que dominam o Estado, pois se o movimento se atrela ao Estado, ele pode perder sua capacidade de enfrentamento e de conquista de suas demandas”.

O que significa que existem disputas em torno da própria concepção da categoria de Educação do Campo, levando-nos a reafirmar o compromisso com a classe e os sujeitos que a constituíram, os Movimentos Sociais populares do campo, assim como com sua finalidade. Ou seja, a política pública de Educação do Campo, tal qual sua materialidade de origem, está integralmente entrelaçada às lutas sociais populares, aos seus sujeitos e ao seu projeto de sociedade. Como pontuam Molina e Fernandes (2004), a Educação do Campo tem cheiro, cor e saberes específicos, tem gente, modos de vida, trabalho, política, identidade, cultura, festas, conflitos e contradições. Sua materialidade de origem está nos sujeitos camponeses em “estado de luta”, toda compreensão de educação que fuja desse ponto de partida não pode ser caracterizada como Educação do Campo.

Portanto, o movimento da Educação do Campo pensa a totalidade pedagógica que envolve não só os processos escolares de educação, mas o movimento de organização da vida dos sujeitos do campo. Seu projeto de educação está integrado a um projeto político de transformação da sociedade liderado pela classe trabalhadora – por isso, contra-hegemônico (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327). Sua concepção e finalidade extrapolam os muros das escolas e se vinculam às lutas dos Movimentos Sociais populares, implicando no desafio de ampliar a consciência das comunidades camponesas sobre o tamanho do inimigo que enfrentamos (MOLINA, 2015a). Por isso, sua concepção está vinculada a uma tríade estruturante que integra campo/políticas públicas/educação em uma indissociável relação, reduzindo o risco de fragmentação e fortalecendo a materialidade dessa categoria.

No que tange ao conceito de campo, a Educação do Campo se estabelece em

contraposição ao atual modelo agrícola de desenvolvimento presente no campo brasileiro, o agronegócio, lógica em que impera o domínio territorial por meio da “acumulação por espoliação” (HARVEY, 2004) e da violência contra os sujeitos que lá vivem (ALENTEJANO, 2020). Em outras palavras, a Educação do Campo vincula-se ao fortalecimento da agricultura familiar camponesa, a questão agrária e a Reforma Agrária, a desconcentração fundiária, isto é: “a necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida” (MOLINA, 2015a, p. 381).

No que diz respeito a políticas públicas, os Movimentos Sociais populares têm tensionado a sociedade política por ações do Estado na direção da universalização do direito a educação, buscando a plena cidadania dos sujeitos camponeses, mas não somente isso. Fazendo com que a pedagogia dos movimentos chegue a diversas comunidades, essa luta por políticas públicas é fundamental para organizar coletivamente diversos sujeitos antes isolados e desmobilizados na defesa de um projeto emancipatório por outra sociedade possível. Conforme aponta Caldart (2012, p. 265), “se buscar confrontar a lógica que impede os trabalhadores de ter acesso pleno à educação básica não é ainda a ‘revolução brasileira’, na prática, a superação do capitalismo não se realizará sem passar por este confronto e sua solução”.

Complementando essa tríade, o conceito de educação vincula-se à luta dos Movimentos Sociais populares na construção da emancipação, ou autoemancipação, do trabalho da classe trabalhadora do campo em relação à subordinação ao capital (MOLINA, 2015a). Sua intencionalidade é articular educação e trabalho em um projeto emancipador, recuperando o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, e indicando a direção de novos padrões de relações sociais, novas formas de produção, novos valores e novos compromissos com as lutas sociais e políticas envolvidas nesses processos (CALDART, 2012). A educação, portanto, é vista como prática social, pois

a centralidade da reflexão pedagógica da Educação do Campo está na dimensão educativa da práxis social, retomando a reflexão sobre a força formadora do trabalho, da cultura, da luta social, como matrizes educativas do ser humano e que não podem deixar de ser intencionalizadas como práticas pedagógicas em um projeto que se pretende emancipador, e por isso omnilateral (*Ibid.*, 2007, p. 19).

A relação entre essa tríade forma a práxis pedagógica da Educação do Campo, que tem algumas características que expressam sua novidade, ou sua consciência de mudança, isto é: a) luta social pelo acesso à educação (feita pelos sujeitos que a compõem); b) pressão coletiva por políticas públicas abrangentes (sem excluir particularidade e especificidades de cada local); c)

inclui em sua luta pela educação a luta pela terra, reforma agrária, trabalho e outras demandas populares; d) defende uma luta específica, mas não particularista (contrapõe-se ao modo de produção da vida capitalista, que não está presente somente no campo); e) reconhece a riqueza social e a diversidade de sujeitos, mas também almeja unidade na identidade de classe; f) se move pelas necessidades formativas de uma classe portadora do futuro – por isso, exige cada vez mais rigor de análise da realidade –; g) a noção de totalidade é mais ampla que a pedagogia; h) a luta pela escola, a apropriação e a produção do conhecimento são fundamentais para confrontar a perversidade que reflete sua ausência no campo; i) é uma luta contra tutela política do poderes hegemônicos; j) a valorização e a formação específica dos educadores são fundamentais para construir uma educação nessa perspectiva (*Ibid.*, 2012).

Porém, como pontua Molina (2015b, p. 265), “a formação dos docentes que atuam no campo indica que, dos 311.025 profissionais em exercício, 61% não têm formação de nível superior”. Além disso, o conteúdo que esses profissionais lecionam, na maioria das vezes, é urbanocêntrico, pois os materiais didáticos que geralmente circulam nessas escolas são livros antigos e ultrapassados que passaram pelas escolas urbanas – o que implica a organização de conhecimentos totalmente deslocada da realidade dos estudantes, da vida do campo e dos seus sujeitos (HAGE, 2011).

Para transformar esse cenário, é preciso mudar o modo de produção de conhecimento, assim como é fundamental pensar a formação e habilitação desses profissionais segundo os valores já explicitados no movimento da Educação do Campo. Significa que a Licenciatura em Educação do Campo se torna elemento-chave, pois a formação de educadores comprometidos com os valores da escola do campo não é estabelecida, de antemão, nas diretrizes de outras Licenciaturas. Em contrapartida, as LEdoCs, desde sua constituição, foram projetadas assumindo sua posição dentro de uma classe específica, rompendo qualquer paradigma que figure neutralidade na produção do conhecimento e em suas políticas educacionais. Conforme afirma Molina (2017, p. 590), “são planejadas considerando-se a luta de classes no campo brasileiro e colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumindo e defendendo a educação como um direito e um bem público e social”.

Nesse sentido, o primeiro passo assumido pela LEdoC “trata-se de colocar a realidade como centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada” (MOLINA, 2017, p. 606). Para isso, ela conta com uma organização curricular que funciona em regime de alternância, Tempo Universidade e Tempo Comunidade, fazendo com que essa nova modalidade de graduação nascesse com o propósito de formar educadores que

estabeleçam uma profunda relação entre a escola e as demandas dos sujeitos da comunidade a que ela pertence. Além disso, essa metodologia evita reforçar nesses sujeitos a necessidade de deixar de viver no campo para cursar o ensino superior (MOLINA; SÁ, 2012).

Portanto, sua principal política pedagógica “refere-se à construção das condições necessárias para que os futuros Educadores do Campo possam internalizar a compreensão das relações da escola com a vida” (MOLINA, 2014, p. 269), o que se dá devido ao seu vínculo com a filosofia da práxis. Retomando Gramsci (1999), filosofia da práxis é uma concepção dialética das ciências em que conceitos gerais da história, política e economia se relacionam em unidade orgânica, onde o ser não pode ser separado do pensar; o homem, da natureza; a atividade, da matéria; o sujeito, do objeto. É a compreensão de que mais que a atividade teórica, a realidade só é transformada por meio de uma ação intencional. Como criticou Marx nas Teses sobre Feuerbach, “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que é transformá-lo” (MARX, 2020, p. 69).

O que não significa que a atividade teórica seja menos importante, mas que atividade teórica e ação sobre a realidade são fenômenos de uma mesma totalidade e precisam caminhar juntas, isto é, que “o conteúdo, os objetivos, os métodos e a avaliação sejam repensados e assumidos em uma perspectiva de qualidade educacional referenciada socialmente pelos sujeitos que dela fazem parte” (MOLINA; PEREIRA, 2019, p. 232). Afinal, os conteúdos expressos nos currículos das escolas rurais contribuem

para o fracasso escolar das populações do campo, pois reforça uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das populações do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades (HAGE, 2011, p. 101).

Nesse sentido, as LEdoCs têm como proposta formativa a educação em sentido pleno, considerando não somente a teoria, mas como essa se relaciona com o contexto econômico, social e político dos educandos. Parafraseando Freire, não basta aprender a ler que “Eva viu a uva”; é preciso saber que posição Eva ocupa na sociedade, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. Trata-se de uma formação que considera as múltiplas determinações, ou dimensões, que constituem o ser humano, e isso inclui não somente o cognitivo, mas também o lúdico, estético, político, cultural, emocional etc.

Pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia, não como forças destrutivas e formas de dominação e expropriação, mas como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos e membros humanos (FRIGOTTO, 2012, p. 266).

Nessa ótica de educação e de escola, as relações sociais desenvolvidas nas diferentes esferas da vida (inclusive no trabalho) constituem processos educativos, assim como os processos educativos construídos na escola constituem processos de trabalho, desde que este seja entendido como ação e criação humana. É uma educação que não cabe nos limites da sala de aula, mas, extrapolando os muros da escola, alcança o projeto histórico de sociedade dos trabalhadores e trabalhadoras. É um pensamento educacional que não só pode, como deve, ajudar a organizar as classes trabalhadoras em outros aparelhos como associações, sindicatos, igrejas e partidos. Em outras palavras,

esse desafio exige estudar como as contradições sociais do modo de produção capitalista se materializam no campo, notadamente nas relações entre burguesia agrária e campesinato e como os trabalhadores e suas organizações se movimentam e se formam nesse quadro, buscando retomar e transformar sua condição de camponeses seja fazendo a luta por uma reforma agrária de cunho popular, seja produzindo alternativas para o avanço da agricultura camponesa. E também exige compreender a lógica da produção/da vida camponesa não apenas como resistência social simples, mas como possibilidade (afirmação projetiva) de um outro modo de produção que implica outra racionalidade que não a dominante, incluindo uma nova forma de relação com a natureza, outras práticas de geração de renda, de uso de produtos através da agroindustrialização popular e práticas cada vez mais amplas de cooperação entre camponeses. Educadores do campo precisam compreender que processos de formação/deformação integram estes modos contraditórios de fazer a agricultura, que implicações trazem para o conjunto da vida social (no campo e na cidade) e como a escola se articula (ou não) com as relações sociais que produzem seu entorno na perspectiva de uma lógica ou outra (CALDART, 2010, p. 134).

Podemos dizer então que a função da Educação do Campo é formar dirigentes (especialistas + políticos), intelectuais orgânicos dispostos a organizar as vontades e ações coletivas da classe trabalhadora para a criação de uma projeto contra-hegemônico de consolidação de uma nova sociedade (GRAMSCI, 2017). Portanto, tal qual apontou Semeraro (2021), no pensamento educacional gramsciano a pretensão não é formar cidadãos para o sistema vigente, mas criar condições necessárias para que eles se tornem dirigentes, permitindo que se qualifiquem e autodeterminem na “atividade produtiva mais avançada e na política ativa para dirigir coletivamente a sociedade recriada sobre novas e democráticas bases: uma concepção totalmente inaudita e revolucionária de intelectual, escola e educação” (*Ibid.* p. 60).

Conforme Caldart salienta (2011), mais que formar educadores para atuar nas escolas do campo, essa licenciatura foi concebida para formar sujeitos capazes de compreender as contradições presentes na sociedade e intervir sobre elas. Processo que se potencializa porque a organização dos conteúdos acontece por meio da formação por área do conhecimento, implicando na construção de um currículo inter e transdisciplinar. Concepção que busca romper

com a fragmentação do conhecimento em toda a sociedade, não somente escolar, pois historicamente, o modelo disciplinar integra a ciência no modo de produção capitalista. Para isso, essa Licenciatura conta com quatro habilitações: a) Artes, Literatura e Linguagens; b) Ciências Humanas e Sociais; c) Ciências da Natureza e Matemática; e d) Ciências Agrárias.

No que tange à interdisciplinaridade, Caldart (2011b) afirma que existem dois objetivos: o primeiro instaura-se na organização do trabalho coletivo dos educadores e nas relações sociais entre educandos e educadores, implementando uma nova lógica de organização da forma escolar, não mais individualista ou de disciplinas isoladas; o segundo objetivo reside em resguardar o trabalho docente no que tange às especificidades das áreas de conhecimento, o que continua extremamente necessário, garantindo a apropriação dos conteúdos básicos e acompanhando trabalho pedagógico e realidade. E transdisciplinar, pois se estabelece também nas relações com a prática social dos sujeitos envolvidos, seus saberes, suas lutas, suas culturas, suas contradições, enfim, seus modos de pensar e viver a vida.

Em resumo, a potencialidade está em sua práxis que, estritamente ligada aos Movimentos Sociais populares, não se esgota na educação em si. Mas, pensando a sociedade, a política, a cultura e a vida, principalmente dos sujeitos do campo, integra em sua práxis questões como: redefinição das funções sociais da escola e da educação, articulando-as com a vida da comunidade em questão; atua na auto-organização e resistência dos trabalhadores e das trabalhadoras no enfrentamento da desterritorialização provocada pela intensificação do agronegócio; integra no processo formativo a possibilidade de atuação em diferentes espaços, como organizações comunitárias e associações; contribui para a ampliação da diversidade de sujeitos na Educação Superior; apresenta-se como um caminho para a juventude camponesa que não quer deixar o campo para continuar os estudos; tem a pesquisa como elemento central na luta por transformações, entre outras.

E enfrenta dificuldades também muito específicas, como é o caso: da recusa do diploma por área de conhecimento em alguns processos seletivos; o alto índice de fechamento de escolas do campo, impossibilitando a entrada desses Educadores na rede escolar, entre outras dificuldades que afetam muitas outras Licenciaturas, que é o caso do baixo número de formandos. Todos esses aspectos, que demonstram tanto a potencialidade como as dificuldades da LEdoC, são exemplos concretos expressos no *Dossiê Resultados de Pesquisas sobre os(as) Egressos(as) das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil*, organizado por Molina, que nos ajuda a compreender que “históricos e significativos passos já foram dados, porém ainda são grandes os entraves a serem superados para a consolidação dessa política pública de formação docente” (MOLINA, 2021, p. 3). Contudo, “o futuro com que sonhamos não virá

como doação da história e sim pela luta de companheiros e companheiras pela construção de uma sociedade verdadeiramente humana” (ZANETTI, 2015, p. 199).

3 “NINGUÉM CAMINHA SEM APRENDER A CAMINHAR”: CONTRIBUIÇÕES DA LEDOC/UFF PARA A FORMAÇÃO DE INTELLECTUAIS ORGÂNICOS EM SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA

Se não for capaz de crer nos camponeses, de comungar com eles, será no seu trabalho, no melhor dos casos, um técnico frio.

Provavelmente, um tecnicista; ou mesmo um bom reformista.

Nunca, porém, um educador da e para as transformações radicais.

Paulo Freire

Diante do entendimento das estruturas hegemônicas historicamente consolidadas no Noroeste fluminense – sobretudo em Santo Antônio de Pádua – e da materialidade que conduz o movimento da Educação do Campo, conseguimos perceber que há um grande contraste naquilo que cada um pretende perpetuar/construir enquanto sociedade. O que significa que, se estruturada tal qual sua materialidade propõe, a LEdoC/UFF deve atuar como um ponto de tensão contra-hegemônico dentro desse contexto histórico de domínio da burguesia agrária, o que pode dificultar suas ações, sua repercussão e colocar muitos desafios para que esse curso se consolide no Noroeste fluminense. Em contrapartida, sua chegada também pode representar uma esperança para a construção de mudanças sobre essa realidade, sobretudo por meio do seu processo formativo, intrinsecamente ligado ao fortalecimento das lutas populares do campo.

Nesse sentido, tendo como base a discussão realizada nos dois capítulos anteriores, retomaremos o objetivo geral desta pesquisa: analisar as repercussões da LEdoC/UFF em Santo Antônio de Pádua. Para construir essa análise, trabalhamos com o relato, a partir de entrevistas semiestruturadas, de diversos sujeitos da comunidade acadêmica da LEdoC/UFF. São eles: docentes; estudantes; e egressos. Atualmente; esta licenciatura conta com um quadro permanente de treze docentes, “com formações em programas de doutoramento em diferentes áreas de ensino: Antropologia (2); Educação (2); Filosofia (3); Geografia (1); História das Ciências e da Saúde (3); Psicologia Social (1); e Saúde Coletiva (1)” (ANDRADE; NEVES; RODRIGUES, 2019, p. 11). No que tange aos discentes, o curso conta com 95 estudantes com matrículas ativas, isto é, aqueles que estão em situação de inscritos em disciplinas ou em

trancamento, mas que podem retornar aos estudos a qualquer momento. Além dos docentes e estudantes, consideramos nesta pesquisa os egressos da LEdoC/UFF, cujo número atualmente é de 25.

Desse corpo acadêmico, contamos com a participação de oito docentes, coordenadores dos eixos de Tempo Comunidade: Gênero e Sexualidade no campo; Educação do Campo como Educação Biorregional; Mapeando as Escolas do Campo no Rio de Janeiro; Saúde e Adoecimento das Populações Remanescentes; Programa de Estágio em Vivência Rural e Práticas Interdisciplinares em Educação do Campo (Agroecologia); Educação e Sustentabilidade: práticas pedagógicas e comunitárias; Cidadania no campo: associativismo, sindicatos rurais e organização no campo na região de Santo Antônio de Pádua; Negrxs na Universidade: negritude, educação e movimentos sociais.

Participaram, ainda, da pesquisa seis estudantes em períodos finais da graduação e quatro egressos da LEdoC/UFF; o recorte priorizou os que são naturais do município de Santo Antônio de Pádua – RJ, totalizando dez sujeitos entrevistados. Entre eles: duas egressas se encontram na pós-graduação; uma é colaboradora do sindicato dos professores e de outros profissionais da educação, além de professora de escola do campo; um estudante é conselheiro tutelar do município de Santo Antônio de Pádua; os demais estão concluindo suas pesquisas e/ou colaborando com o Observatório da Educação do Campo – Pádua¹⁶. Todas as entrevistas foram realizadas entre agosto de 2022 e maio de 2023, e os sujeitos foram selecionados de acordo com a respostas posi. Sintetizamos algumas dessas informações no quadro a seguir:

Quadro 5 – Caracterização dos sujeitos entrevistados

Docentes		Estudantes e Egressos		
Eixo de Tempo Comunidade que Coordena	Área de Formação	Participação nos Eixos***		Diferentes Espaços de Atuação
Cidadania no campo: associativismo, sindicatos rurais e organização no	História (P7)*	(E4)**	---	Observatório da Educação do Campo

¹⁶ Observatório da Educação do Campo – Pádua é um movimento que surgiu espontaneamente na luta contra o fechamento de escolas do campo em Santo Antônio de Pádua; atualmente, tem se auto-organizado como frente de combate à tentativa de fechamentos de escolas do campo no município, além de discutir estratégias para a transformação dessas escolas e, politicamente, tensionar por demandas como a contratação dos educadores do campo. É um movimento incipiente que conta, principalmente, com estudantes e egressos da LEdoC/UFF.

campo na região de Santo Antônio de Pádua		(E7)	---	Observatório da Educação do Campo
Educação do Campo como Educação Biorregional	Filosofia (P2)	---	---	---
Educação e Sustentabilidade: práticas pedagógicas e comunitárias	Educação (P6)	(E1)	---	Conselheiro Tutelar / Observatório da Educação do Campo
		(E2)	---	Observatório da Educação do Campo
		---	(E6)	Pós-graduação / Observatório da Educação do Campo
		---	(E8)	Pós-graduação / Observatório da Educação do Campo
Formação de Professores em Diferentes Espaços	---	---	(E3)	Professora de escola do campo / Sindicato de Professores e de outros profissionais da educação
Gênero e Sexualidade no Campo	Filosofia (P1)	---	---	---
Mapeando as Escolas do Campo no Rio de Janeiro	Antropologia (P3) [#]	---	---	---
Cotidianos, Memórias, Narrativas e História Oral	---	(E10)	---	---
Negrxs na Universidade: negritude, educação e movimentos sociais	História (P8) [#]	(E9)	---	Observatório da Educação do Campo
Programa de Estágio em Vivência Rural Práticas Interdisciplinares em Educação do Campo (Agroecologia)	Geografia (P5)	---	---	---
Saúde e Adoecimento das populações Remanescentes	História (P4)	(E5)	---	Observatório da Educação do Campo

Fonte: Elaboração do autor – Dados da pesquisa.

*Código atribuído para a identificação das entrevistas de docentes.

**Código atribuído para a identificação das entrevistas de estudantes e egressos.

*** A maioria dos Estudantes e Egressos entrevistados passaram por mais de um Eixo Temático, sendo pontuado no quadro apenas o último de que participaram.

#Docentes que trabalharam no processo de implementação do curso.

Além das entrevistas, o Projeto Político-Pedagógico do curso fez parte de nossos dados, principalmente no que se refere ao processo formativo do curso. Para o tratamento e a análise dos dados, usamos o método de análise de conteúdo que, após a transcrição e leitura exaustiva das entrevistas, nos permitiu subdividi-las em três categorias de análise: 1) a dimensão político-formativa que o curso busca consolidar em seus educandos; 2) os principais processos de intervenção conduzidos pelos sujeitos que compõem a LEdoC/UFF; e 3) os avanços e desafios para a efetiva consolidação da LEdoC/UFF no município. Em seguida, construímos para cada categoria específica uma inferência entre a fala obtida nas entrevistas, as reflexões sobre o contexto local e nossa base teórica; o resultado foi a elaboração dos três subtópicos que compõem este capítulo.

3.1 A formação de educadores comprometidos no Noroeste fluminense: tensões entre projetos de sociedade?

O cordão umbilical que gerou toda a LEdoC, enquanto política pública do MEC, vem das experiências-piloto de quatro universidades brasileiras, iniciada em 2007 – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA) –, mediante a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Pronacampo), resultando, em 2008 e 2009, na ampliação, pelo MEC, da oferta dessa Licenciatura para outras instituições, mas ainda como projeto especial de turmas únicas. Em 2012, diante da permanente pressão dos Movimentos Sociais populares, foram conquistados 42 cursos permanentes dessa graduação em todo o território nacional, ficando o MEC responsável por disponibilizar 600 vagas de concursos públicos para docentes e 126 vagas para técnicos (MOLINA, 2017).

A partir do Edital de Seleção nº 02/2012 SESu/SETEC/SECADI/MEC, o MEC solicitou às Instituições de Ensino Superior (IES) que optassem pela implementação dessa nova graduação, na elaboração de projetos de institucionalização dividindo entre elas as vagas de docentes e técnicos administrativos, além de uma verba de custeio específica para essa implementação. A participação da UFF nesse edital ocorreu, segundo Lima (2022), mediante proposta apresentada e enviada para o MEC por um grupo de docentes de Santo Antônio de Pádua – após o aceite da proposta, o edital previa o início do curso em 2013. Porém, o início do curso foi adiado devido à ausência dos docentes que elaboraram essa proposta inicial, que não participaram de sua implementação, seja por afastamento para doutorado, por transferência

de *campus* ou pela discordância sobre o projeto e a troca de informações entre proponentes e realizadores.

Diante da grande novidade que representava essa Licenciatura, muitos desafios surgiram para que sua implementação ocorresse de fato, seja pela proposta pedagógica em alternância, pela elaboração de um currículo interdisciplinar ou pelo desconhecimento sobre o curso, além, claro, de seu caráter específico de atendimento – o que, em tese, seria esperado, pois, como projeto formativo recente, nenhum dos docentes aprovados nos concursos para professor da LEdoC/UFF tinha uma formação específica voltada para essa licenciatura. Conforme Lima (2022) rememorou, os docentes que chegavam para atuar na LEdoC/UFF primeiro tiveram que estudar sobre essa modalidade de graduação para, posteriormente, ajudar na sua implementação, seguindo as diretrizes propostas pelo Edital de Seleção nº 02/2012 SESu/SETEC/SECADI/MEC.

Isso aconteceu também por meio da participação em eventos ligados ao movimento nacional de Educação do Campo. Lima (2022) elucida isso ao apontar como fato determinante para a institucionalização da LEdoC/UFF sua participação no seminário regional do PROCAMPO, realizado na UFMG em 15 e 16 de julho de 2014, quando ele ainda estava no cargo de coordenador da LEdoC/UFF. Como relatou, “lá estive em contato com coordenadores de outras licenciaturas em Educação do Campo de todo o país e pude ter a dimensão de como alguns colegas estavam resolvendo questões que, para mim, eram fundamentais” (*Ibid.*, p. 26). Além disso, ele pontua que “os momentos com os alunos do curso da UFMG me impactaram profundamente. Eu vi ali concretamente o funcionamento de algo que estudei por meses, e as cores e vibrações da realidade do curso eram muito mais esclarecedoras que toda a teoria” (*Ibid.*, p. 27).

Após a conclusão da institucionalização da LEdoC/UFF, por meio da Portaria nº 646, de 30 de outubro de 2014, a entrada regular aconteceu no primeiro semestre de 2015, marcando o início da primeira (e ainda única) graduação efetivamente interdisciplinar da UFF, assim como a única que funciona em regime da alternância, ou seja, com a efetivação da LEdoC/UFF, é inaugurada na estrutura acadêmica do INFES/UFF uma nova modalidade educacional, que, embora também seja voltada para a formação de professores, como a maioria dos cursos presentes nesse *campus*, tem especificidades curriculares e dimensões políticas formativas distintas dos demais.

No que tange às especificidades curriculares, conforme trouxemos no capítulo anterior, a Educação do Campo é estruturada, principalmente, a partir da Pedagogia da Alternância e da formação por área do conhecimento. Na experiência da LEdoC/UFF não é diferente; elaborado

em parceria com a SECADI – secretaria responsável pelo edital e pelo cumprimento das diretrizes para a consolidação da Política de Educação superior do Campo –, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) buscou cumprir as principais especificidades que davam corpo a essa Política (P8).

Como prevê seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), “toda a estrutura curricular foi concebida para integralizar componentes pedagógicos teóricos, em sala de aula, e atividades práticas, realizadas no espaço comunitário dos alunos, em conformidade com o já citado Parecer CNE/CEB nº 1/2006” (UFF, 2018, p. 20). Além disso, a LEdoC/UFF tem como proposta formar educadores para atuar na docência inter e multidisciplinar em escolas do campo na área de Ciências Humanas e Sociais, de maneira que a dimensão teórica e a prática não sejam desassociadas, principalmente no que tange à vida da escola e do trabalho.

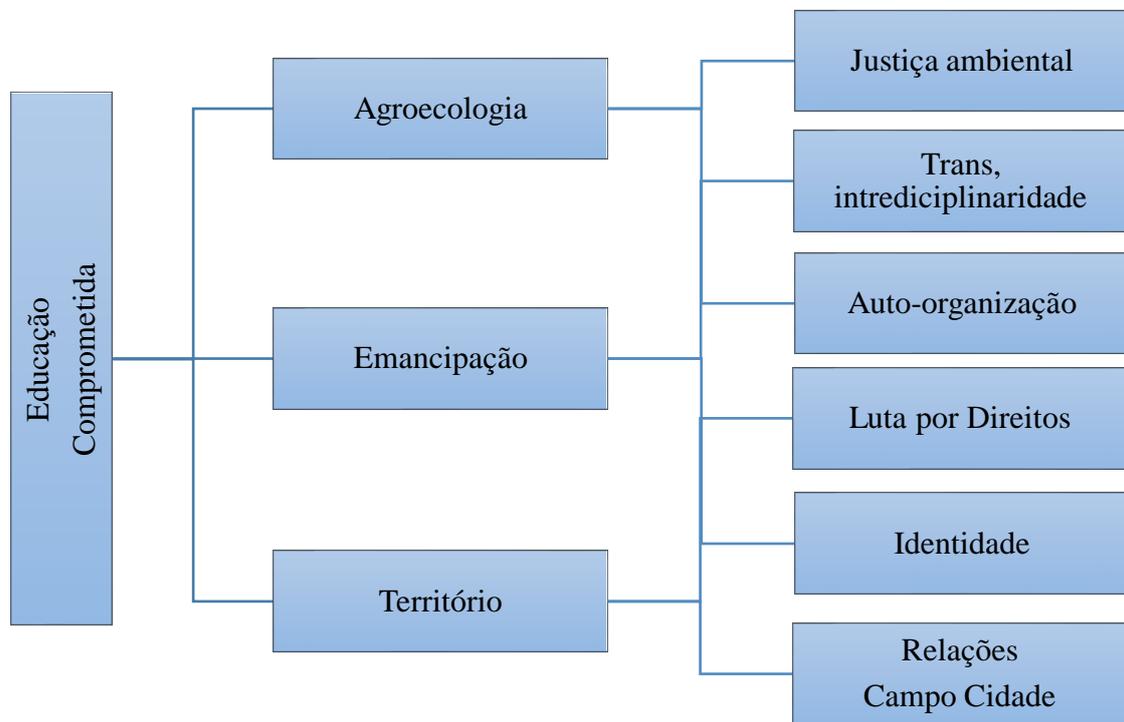
O curso aponta para a multi e a interdisciplinaridade: a multidisciplinaridade, ou seja, o estudo de um objeto por várias disciplinas diferentes e a interdisciplinaridade, por sua vez, caracteriza-se como uma estratégia de integração metodológica, seja para fins tecnológicos, epistemológicos, ou pedagógicos, podendo gerar novos campos de conhecimento, ou procedimentos inovadores para responder a novas necessidades sociais. Sendo este nosso horizonte de busca, pois entendemos que esta é parte do processo investigativo do curso em sua essência (UFF, 2018, p. 34).

Essas especificidades curriculares por si só já desafiam muito a estrutura acadêmica hegemônica do ensino superior brasileiro. Porém, como essas especificidades são requisitos essenciais para a implementação de toda LEdoC, nosso foco principal nessa primeira parte de discussão não foi descrever como elas acontecem na experiência da UFF, mas compreender as dimensões políticas formativas que fundamentam sua práxis. Afinal, é possível que um curso com formação por área do conhecimento e Pedagogia da Alternância não se torne Educação do Campo, enquanto é impossível que exista, efetivamente, um curso de Educação do Campo sem uma dimensão política formativa vinculada às demandas populares do campo.

A partir disso, construímos um movimento dialético entre as falas dos docentes sobre a dimensão política formativa que eles buscam consolidar na LEdoC/UFF e chegamos à compreensão de que há uma categoria que engloba todos os discursos: a Educação Comprometida. Embora esse termo tenha se pronunciado apenas por um dos docentes, ele compete aos compromissos éticos-políticos que estão presentes nas falas de todos os docentes. Isso porque há uma pluralidade de compromissos diferentes assumidos dentro da LEdoC/UFF, o que não significa que haja discordância em relação ao profissional a ser formado; pelo contrário, como veremos a seguir, as pautas se complementam na busca de um processo

formativo que seja/esteja comprometido ética e politicamente com o campo e suas demandas em uma perspectiva popular.

Figura 3 – Organização de temáticas usadas nos discursos que competem a uma Educação Comprometida



Elaboração do autor. Dados retirados das entrevistas semiestruturadas com docentes da LEdoC/UFF.

Portanto, a categoria que estamos nomeando como Educação Comprometida é uma espécie de guarda-chuva que encontramos para sintetizar três temáticas presentes nos discursos analisados. Por conseguinte, essas temáticas nos ajudarão a entender com o que essa educação está comprometida; são elas: a agroecologia; a emancipação; e o território. No que tange à agroecologia, a Educação do Campo em nível nacional tem se tornado terreno fértil para sua práxis, isso porque ela está vinculada ao saber dos povos originários e camponeses, “que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram descolonizados pela capitalização e tecnificação da agricultura” (LEFF, 2002, p. 42). Sendo a Educação do Campo um movimento das classes populares camponesas, a práxis agroecológica tem se tornado importante dimensão política formativa na construção de uma Educação Comprometida com a cultura e os saberes dos sujeitos dessa política. Como destacado nas entrevistas,

a agroecologia também é um ponto que a gente defende bastante dentro dessas dimensões políticas formativas, para que o nosso estudante, ao final do curso,

não tenha uma formação estritamente técnica, como acontece na maioria dos campos que formam professores da geografia, da história, na própria pedagogia. O diferencial desse curso está justamente nessas dimensões, pensar essas dimensões mais inclusivas, mais plurais e, também, interculturais, dentro de toda essa narrativa de disputa que a gente entende por uma construção de políticas formativas (P6).

A agroecologia enquanto dimensão política formativa na LEdoC/UFF, parafraseando P1, acontece por meio de um movimento integrador que conecta diferentes professores e, portanto, campos do conhecimento diversos, na construção de um diálogo mais estreito entre as diferentes disciplinas, sobretudo a partir da criação do Laboratório TEIA (Território de Experiências Interdisciplinares em Agroecologia); projetos assumidos por diferentes professores, de diferentes disciplinas, interrelacionam-se na construção de um saber menos fragmentado. Portanto, a agroecologia tem sido uma dimensão política formativa importante para a LEdoC/UFF, principalmente no que diz respeito à construção de conhecimentos inter, multi e transdisciplinares, fundamentos básicos presentes no seu Projeto Político-Pedagógico.

Assim como a agroecologia, a emancipação foi outro tema que destacamos dentro da dimensão política formativa que os docentes buscam consolidar na LEdoC/UFF. Isso porque essa temática é transversal na tentativa de criar maior envolvimento dos discentes com demandas populares, com questões que estão diretamente envolvidas à luta por direitos. Como pontua um dos docentes, esse é um processo que “busca pela autonomia, pela emancipação, pela autossuficiência, para que o povo tome as rédeas do próprio destino” (P5) – dimensão que tensiona a nossa sociedade atual, pois, por mais que nossa “realidade ateste uma profunda e inaceitável injustiça social, a maior parte das pessoas vítimas dessa situação não sabem que têm direito (!) de satisfazer as suas necessidades vitais, sem as quais suas vidas e liberdades passam a estar sob permanente risco” (ALFONSIN, 2012, p. 224).

Nesse sentido, a autonomia entendida no processo político e formativo da LEdoC/UFF envolve diretamente formar sujeitos em uma Educação Comprometida com outro “projeto de sociedade, tanto na questão de afirmação dos direitos de minorias políticas, que de alguma forma esse campo tem sido bastante tensionado, como também em outros campos, para gerar algumas mobilizações, enfim, algumas lutas” (P6). Em outras palavras, a emancipação pautada no discurso docente da LEdoC/UFF envolve, principalmente, formar/afirmar uma consciência de classe vinculada à luta pelos direitos das populações do campo e pela transformação das circunstâncias, o que, inevitavelmente, nos traz ao terceiro tema que destacamos, o Território.

Como conceito extremamente importante dentro da Educação do Campo, o Território é um dos principais pilares para se pensar a sociedade, o Estado e projetos de sociedade que se

busca construir. Nele estão presentes todas as dimensões da vida, embora, para a sociedade capitalista, o território, principalmente em se tratando do campo, é entendido apenas como fonte de lucro. Como aponta Gomes (2020, p. 266), “na perspectiva do agronegócio e da grande agroindústria, o campo pode ficar sem sujeitos, porque se torna o lugar de uso de técnicas para grandes produções. As pessoas iriam apenas trabalhar (de forma assalariada) nesse espaço rural”.

No caso da dimensão política formativa que se busca consolidar na LEdoC/UFF, os docentes afirmam o Território como espaço de luta e resistência (P7), onde, mais que um espaço geográfico para lucro, o campo enquanto território é apontado como lugar de relações diversas de trabalho, de afirmação de identidade, de culturas, de relações sociais e simbólicas produzidas pelos sujeitos que interagem entre si e com o espaço. Nesse sentido, o curso “procura passar para os educandos, para os alunos, a importância do campo, da vida no campo, do trabalho campestre e não só do campo”, [...] mas a relação deste com a cidade, problematizando a “falsa dicotomia campo cidade, urbano rural” (P4), ou seja, procura repensar a relação campo cidade, que historicamente serviu para subalternizar o campo e os povos do campo, impactando na afirmação de identidade, permanência, e negando direitos sociais e políticos desses sujeitos.

Por isso, a LEdoC/UFF tem buscado no Território ferramentas de diálogo que facilitem a leitura da realidade e da própria identidade dos sujeitos presentes no curso. Como afirma P5, “a gente só aprende, só enxerga o que está errado, muitas vezes, a partir do momento em que a gente passa a focar em compreender como é nosso território”, porque “leituras preconceituosas, ignorantes, (sobre nosso território) elas têm também uma tendência de te manter dentro de um cárcere mental, um cárcere emocional. E, a partir da Educação do Campo, a gente busca quebrar essas amarras” (P5). O Território é uma dimensão política formativa que busca desenvolver uma Educação Comprometida com a valorização do campo e seus sujeitos, o que acontece por meio da (re)leitura do seu próprio território e da afirmação de sua identidade.

Sobretudo em Santo Antônio de Pádua, onde não há limites muito claros entre urbano e rural, o Território é uma dimensão política formativa extremamente importante para formar estudantes que estejam preparados para “atender uma região onde a dinâmica é, necessariamente, rural, ainda que ela tente o tempo inteiro se mostrar ‘não rural’” [...], ou seja, “trazer para dentro das escolas a possibilidade de autoafirmação, de identificação desses estudantes que muitas vezes não se reconhecem mais como pessoas do campo” (P3). Portanto, Território é sempre *Território Camponês*, isto é, “um conceito importante para entender a sua existência. Inseparáveis, são destruídos e recriados pela expansão capitalista, mas também se

fazem na secular luta pela terra, na qual o camponês luta para ser ele mesmo” (FERNANDES, 2012, p. 749).

Nesse sentido, podemos resumir a dimensão política formativa da LEdoC/UFF a partir da categoria Educação Comprometida, pois ela indica uma série de compromissos inegociáveis presentes nos discursos docentes. Significa que o curso busca consolidar uma Educação Comprometida com a Agroecologia, a Emancipação e o Território, assim como todas as pautas coletivas que os interrelacionam, como: trabalho e segurança alimentar; reprodução da vida no campo; defesa dos direitos sociais, político e coletivos; afirmação da diversidade, cultura e identidade, entre outras. Como resume um dos entrevistados,

é uma proposta de educação que não se entende como uma educação neutra. O que significa que ela toma partido de alguma coisa, e esse tomar partido é dentro de uma perspectiva ética e política. É uma proposta de educação comprometida com o campo, e quando eu falo campo falo do campo é das pessoas que vivem no campo. Por exemplo, em termos éticos, é o cuidado com o povo do campo. Uma educação que tem um cuidado especial com o povo do campo, um cuidado especial com as atividades que se desenvolvem no campo, com a cultura do campo, com as formas do campo, com o ambiente do campo, o ambiente natural do campo. É regida por uma determinada ética ambiental, determinada ética cultural que visa promover ou se desenvolver em torno de certas diretrizes políticas – uma delas é a diretriz política relacionada aos direitos dos povos do campo. Politicamente, a educação do campo é engajada com a questão da reforma agrária, com a distribuição equitativa de terras, com a agricultura familiar, com o não uso de agrotóxicos, são vários elementos éticos e políticos que estão envolvidos aí. Por isso que a educação de campo é diferente da pedagogia. São dois campos de formação de professores, mas a educação do campo já apresenta de antemão quais são os seus compromissos, enquanto a pedagogia, ainda que tenha compromissos também, talvez não se veja obrigada a anunciar de antemão com o que ela está comprometida. A educação do campo não, já parte direto de seus compromissos (P2).

Diante dessas dimensões políticas formativas, com as especificidades próprias da LEdoC, podemos dizer que o referido curso, em concordância com o movimento nacional de Educação do Campo, tem tensionado uma estrutura hegemônica historicamente construída no ensino superior brasileiro, isto é, contrapondo-se à estrutura disciplinar, centrada no saber mais abstrato e com relações puramente científicas com comunidades, a Educação do Campo se nutre de vínculos orgânicos construídos por meio da Pedagogia da Alternância, se move em conhecimentos inter e transdisciplinares e é forjada em dimensões políticas formativas que incluem no campo do conhecimento científico as preocupações, as demandas e os saberes das classes populares. Movimento que naturalmente cria uma tensão entre

o projeto de Educação do Campo, que vai se formando a partir de olhares e expectativas de acadêmicos e movimentos sociais, muitas vezes dissonantes, e os conflitos inerentes à institucionalização de uma proposta de educação

claramente contra-hegemônica que entra em atrito com a lógica epistemológica já consagrada da academia (MAGNAMI; CASTRO; MARQUES,2020, p. 84).

A exemplo disso, todos os docentes entrevistados ressaltaram a existência de tensões entre a materialidade da Educação do Campo e o instituto como um todo. O que não é, necessariamente, um problema do INFES/UFF, mas, como afirmou um dos entrevistados,

a universidade brasileira em geral tem uma forte tendência a ser conservadora, ainda que seja muito associada aos pensamentos de esquerda, a universidade pública no Brasil ainda tende a ser muito conservadora em termos epistemológicos. Então, novas epistemologias, por exemplo, quando aparecem na universidade, elas são vistas com uma certa estranheza, especialmente para fora das ciências humanas. [...]É difícil para alguém fora das ciências humanas conseguir encaixar um determinado campo de conhecimento dentro do mundo e a Educação do Campo é um campo de conhecimento desencaixado desse modelo de mundo mesmo. A natureza dela vem de um movimento social contrário às formas dominantes do mundo. Então, é natural que ela seja estranha mesmo do mundo, inclusive para o mundo acadêmico, suas formas, suas práticas, suas ideias (P2).

Assim como alguns docentes que entraram para lecionar no curso precisaram compreender como se movimenta a Educação do Campo, a principal tensão institucional relatada nos discursos analisados está no desconhecimento e na novidade que a LEdoC traz para o cenário acadêmico como um todo. Ou seja, ainda que o INFES/UFF tenha como máxima a formação de professores, por ser estruturado quase que exclusivamente por licenciaturas, o próprio *campus* não entende muito bem o curso de Educação do Campo – o que dificulta e gera tensões na implementação da Pedagogia da Alternância, por exemplo (P8). Isso porque há uma “dificuldade no entendimento dos processos, de como que a gente constrói os caminhos do saber pela Educação do Campo, a partir da educação popular, a partir dos saberes tradicionais. Isso ainda é de difícil entendimento” (P5).

A Pedagogia da Alternância – mais precisamente o Tempo Comunidade – é a especificidade mais citada no que tange às tensões institucionais, o que mostra que o ensino superior brasileiro nunca pensou em efetivamente incluir as classes populares do campo em sua estrutura acadêmica, que envolve entrada e permanência. Afinal, por mais que existam cursos dispostos a pensar a dinâmica da vida no campo (como é o caso da LEdoC e de outros cursos vinculados ao Pronera e aos Movimentos Sociais Populares), a estrutura que fundamenta o ensino superior em termos gerais ainda não entende a dinâmica desses sujeitos.

Essa estrutura hegemônica dificulta a elaboração e manutenção dos diferentes espaços/tempos de aprendizagem que a LEdoC busca consolidar, bem como gera preconceitos ligados à própria presença desses sujeitos nos espaços acadêmicos. Como relatado na entrevista,

“ontem mesmo uma aluna veio falar de um rapaz de um outro curso que falou para ela que a educação do campo não serve para nada” [...], complementando ainda que “o maior exemplo disso é o Tempo Comunidade, as pessoas acham que a gente está de férias. Não conseguem entender a dimensão da Pedagogia da Alternância, o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade” (P7) – o que não significa que isso seja algo puramente negativo; afinal, a tensão é também uma proposta formativa. Sem conflito, só há hegemonia e, enquanto proposta contra-hegemônica, causar tensões é uma das matrizes transformadoras da Educação do Campo. Como relatado, ela “deve ser capaz de fazer com que a gente reveja o resultado dessa tensão”, [...] e, diferentemente “do que se pode imaginar, geração de tensão não significa uma quebra de vínculo; ao contrário, a tensão é uma transformação ou uma proposta que tem como objetivo transformar alguma coisa. E transformar alguma coisa implica em também se transformar” (P1).

Portanto, há um duplo papel transformador na LEdoC: formar sujeitos dispostos a transformar a sociedade ao mesmo passo que tensiona o ensino superior brasileiro por transformações, pois, como parte da sociedade, esses espaços precisam ser igualmente transformados. Molina e Antunes (2014, p. 236) resumiram muito bem essa tensão pela transformação que implica a Educação do Campo dentro da Universidade, ou seja,

a construção de políticas de formação de educadores do campo se forja eivada de desafios e tensões, que se expressam não só nos inúmeros problemas enfrentados nas escolas do campo onde estes educadores em formação atuam, mas também na própria oferta dos cursos, que, de maneira geral, em todos estes anos do Pronex, desenvolveram-se com dificuldades de várias ordens. Dificuldades na relação com as próprias universidades ofertantes dos cursos, que, muitas vezes, apresentam forte resistência às matrizes formativas propostas pelos movimentos camponeses: o trabalho; a luta social; a organização coletiva; a cultura; e a história. A construção do perfil do educador do campo, a partir destas matrizes formadoras, vai se forjando, na maior parte das experiências, à revelia das instituições, ensinando às próprias universidades uma nova concepção de formar educadores, a partir da ocupação, pelos sujeitos coletivos do campo, dos espaços acadêmicos.

Tal como afirmou P7, essas tensões institucionais são representações condensadas de conflitos presentes em toda sociedade, isto é: a luta de classes. A Educação do Campo, representando o polo dos trabalhadores, coloca em movimento as demandas dessa classe onde se insere, o que significa que, para além das tensões institucionais, a LEdoC/UFF chega no Noroeste fluminense com o papel fundamental de fortalecer movimentos sociais populares, gerando tensões também sobre o contexto local, que – como assinalado no primeiro capítulo deste trabalho – é política, epistemológica, cultural e economicamente refém de famílias que se consolidaram como elite dominante na região.

O próprio projeto político-pedagógico da LEdoC/UFF descreve um pouco do contraste que existe entre a materialidade da Educação do Campo e o contexto local, afirmando a importância do curso para repensar a dinâmica territorial e fortalecer os sujeitos que ainda resistem nos espaços rurais da região. Isto é, diante da caracterização de região mais pobre do estado do Rio de Janeiro e da estagnação econômica que afeta, principalmente, as classes populares, a função social da educação em perspectiva emancipatória se apresenta como solução para entender a raiz do problema e consolidar um movimento contra-hegemônico que visa questionar o modelo de desenvolvimento estabelecido desde o período áureo do café. Conforme relata um dos entrevistados,

quando um município, um determinado território, ele não está dentro de um eixo prioritário de desenvolvimento econômico, como é por exemplo a grande metrópole no estado do Rio, ela fica à margem de tudo. Só tem uma coisa que não fica à margem, que é a centralidade que cada território tem dos seus domínios através da violência e do poderio econômico de uma, duas ou três famílias. Isso não é uma história de Pádua, é uma história do Brasil, os coronéis. Esse coronelismo, ele perdura até os dias de hoje. Quando a gente traz uma nova perspectiva a partir da força dos movimentos sociais em criar um curso de licenciatura Educação do Campo que forme e construa conhecimento por meio da leitura de mundo do povo do campo, isso é uma ameaça a qualquer oligarquia, qualquer poderio único, qualquer hegemonia, qualquer poder político; eles sentem essa pressão de desenvolvimento como uma ameaça. Obviamente, é isso, a gente aprendendo a ler o mundo, a gente vai querer escrever também (P5).

Essa consciência se repete no discurso de outros entrevistados, como é o caso de P4, que fala da forte ligação que o curso tem com questões sociais, com direitos dos povos do campo e o quanto isso tensiona a aristocracia rural, tão presente no interior ainda hoje:

o Brasil sempre foi historicamente um país atrasado em relação aos direitos do campo, a reforma agrária sempre foi um problema, sempre foi um pensamento negativo em relação a ela. [...] Isso vai mexer com as elites, com essas pessoas que detêm o poder desde sempre se pensar na colonização do Brasil, que é formado nos grandes latifúndios, e nos grandes proprietários de terra. [...] E quando você está em Pádua, quando você sai do Rio de Janeiro e vai para as regiões mais interioranas, percebe pela paisagem que ela é tomada por grandes quantidades de terra e pouco aproveitamento, você vê que aquilo pertence a alguém e que muitas vezes são terras improdutivas. [...] O movimento (Educação do Campo) vai justamente questionar essa posse, questionar o modo que é usado, o recurso que é distribuído, como é que a gente pode equalizar isso. [...] Então, existe essa tensão na região e existe uma tensão nacional em torno disso, por conta dessa estrutura sobre a qual o Brasil foi fundado.

Nesse sentido, “qualquer curso que tenha como pretensão a formação de um pensamento crítico tem como dever ético criar incômodos” (P1), e não é diferente o caso da LEdoC/UFF. Essas tensões existem e, como assinala P2, serão cada vez maiores, à medida que

os egressos comecem a ocupar “os espaços públicos, ou estiverem ocupando espaço de atividades públicas, talvez em escolas públicas ou em assembleias, espaços de debates, espaço de discussão, pois é justamente quando essas tensões podem vir à tona”. Porém, a cultura dominante ainda é dominante e está em um lugar privilegiado em termos de oposição e, como processo incipiente, a LEdoC/UFF ainda caminha entre avanços e retrocessos no que tange a tensões.

Diante dessa conjuntura, podemos dizer que a institucionalização do curso não cessou seus desafios; pelo contrário, nossas análises indicam que a LEdoC/UFF ainda há de enfrentar um longo percurso para sua consolidação e manutenção. Porém, também conseguimos compreender um curso em permanente movimento de renovação – algumas vezes contraditório, tal qual é a luta de classes, mas em um processo de discussão profundo sobre seu próprio funcionamento e sobre sua função no Noroeste fluminense. O próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP) da LEdoC/UFF é um desses movimentos de permanente renovação; a versão atual, de 2018, não é a primeira, nem será a última, visto que no momento estão sendo realizadas novas discussões para sua atualização.

Significa que, ainda que a Educação do Campo tenha particularidades e especificidades muito bem definidas (como é o caso da formação por área de conhecimento e da Pedagogia da Alternância), ela não é um modelo estático que serve como uma caixa para enquadrar todos os cursos, mas, os cursos devem se adequar a cada realidade, encontrando assim a melhor forma de potencializar seu processo formativo. Nesse processo de renovação, sua práxis é ressignificada diante da dinâmica local, do amadurecimento de seu corpo discente e docente, das parcerias que buscam consolidar e das pautas que assumem. Como ressalta um dos docentes entrevistados,

à medida que o curso faz aniversário em Pádua, eu acho que nós, corpo docente, corpo discente, técnicos, terceirizados, somos convidados a nos rever, porque é isso, a universidade, ela não pode só se colocar no lugar de quem vai prover conhecimento, mas ela tem que se nutrir também a partir das demandas e dos incômodos gerados a partir da sua própria presença; então, pedagogicamente, é importante que a gente reveja nossas agendas, nossas pedagogias, a partir dos incômodos e das tensões geradas (P1).

Portanto, conseguimos vislumbrar um curso que convive com tensões de diversas ordens, institucionais, políticas, sociais e culturais, mas que também entende que essas tensões, por mais complexas que sejam, são parte da proposta que o movimento da Educação do Campo assume para a transformação da realidade. É um curso jovem, com um corpo docente em grande parte iniciado na Educação do Campo, com o próprio curso e sem apoio de um movimento social popular local consolidado. Porém, por essas mesmas questões, é um curso que se

manteve, e se mantém, em permanente autocrítica sobre sua práxis, seus processos e sua função social, sobretudo no Noroeste fluminense e em Santo Antônio de Pádua.

3.2 Alternância, identidade e intervenção: a recomposição do autorretrato dos estudantes da LEdoC/UFF como método de transformação da realidade

A Pedagogia da Alternância é uma das especificidades que mais caracterizam a LEdoC, principalmente por se tratar de uma metodologia que, entre outras coisas, permite que os estudantes estabeleçam uma “articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468). Na experiência da LEdoC/UFF, essa metodologia – sobretudo o Tempo Comunidade – é apontada como uma das principais contribuições no que tange aos “processos de transformação da realidade, na qual o poder da ação-reflexão das práticas sociais nos territórios – geográficos e epistemológicos – da Educação do Campo desencadeiam ações de fortalecimento da cidadania e de organização das lutas sociais” (ANDRADE *et al*, 2019, p. 27).

Isso acontece porque os estudantes, regressando às suas comunidades de origem como pesquisadores/educadores, desenvolvem estudos que permitem reflexões teórico-práticas sobre “questões pertinentes à Educação do campo, aos processos de ensino, de aprendizagem, à gestão escolar e da comunidade, e à realidade concreta onde a escola está inserida” (FERREIRA; MOLINA, 2016, p. 1.710). Portanto, como pontua Ribeiro (2013), a Pedagogia da Alternância não é uma metodologia estática que se desenvolve uniformemente em qualquer contexto, mas varia de acordo com os sujeitos que se apropriam, as regiões em que são implementadas, as condições do local, entre outras características, embora todas apresentem um elemento em comum: “o trabalho como princípio educativo de uma formação humana integral, que articula dialeticamente o trabalho produtivo ao ensino formal” (RIBEIRO, 2013, p. 293).

Nesse sentido, apesar de ser repetitivo, é fundamental para nossa análise frisar exaustivamente que a LEdoC/UFF está estabelecida em um município que vive sob o domínio de uma hegemonia extremamente consolidada, política, social e epistemologicamente. Como apontamos no primeiro capítulo desta pesquisa, as classes dominantes da região apagaram a presença indígena e quilombola, subjugararam o campo às vontades de latifundiários e consolidaram no imaginário local a passividade das classes populares. Sem ter clareza sobre esses fatos, não conseguiremos compreender como esse curso tem se relacionado com a realidade local, sua repercussão e como as intervenções construídas se expressam em perspectivas de transformação dessa realidade.

Seria ingenuidade acreditar que mais de 100 anos de domínio, ainda vigente sob novas “cores”, não refletiriam na consolidação e manutenção de um curso tão progressista, como se propõe ser a LEdoC. O primeiro reflexo dessa hegemonia se estabelece no perfil dos ingressantes; exceto uma estudante, que viveu grande parte da vida fora do município, todos os outros estudantes e egressos entrevistados relataram não ter nenhuma relação com movimentos populares antes da LEdoC/UFF. Em alguns casos, sequer sabiam da existência de algumas entidades de classe, como relata E6:

Eu não conhecia muito. Eu vou ser bem honesta, eu não conhecia muito sobre os movimentos sociais. Eu não sabia que existiam certos movimentos. Eu não sabia que existia CUT. Alguns movimentos estudantis, eu não sabia que existiam. Eu realmente fui ter conhecimento sobre os movimentos após o curso de Educação do Campo. Porque anteriormente, realmente, eu não sabia o que eram os movimentos sociais. Eu era bem leiga nesse assunto. Eu, por exemplo, nem sabia que tinha sindicato aqui em Pádua, na minha própria cidade, eu não conhecia, entendeu? Realmente, eu era totalmente leiga, eu não tinha conhecimento sobre isso.

Esse desconhecimento sobre demandas populares, movimentos sociais e outras entidades de classe diz muito sobre como é a cultura consolidada historicamente no município. Como ressalta E7, “não é interessante para a classe política dominante que você conheça (esses movimentos e entidades das classes populares)”, ou seja, não é interessante para a classe dominante que as classes dominadas tomem consciência de sua posição, se organizem, se sintam como sujeitos de direito. Portanto, para consolidar esse “desconhecimento”, ou melhor, para evitar que as classes dominadas se reconheçam nesses movimentos, é adotada a estratégia de criminalização de qualquer movimento social popular. No caso específico de Pádua, por não haver muitos movimentos sociais consolidados, essa criminalização é direcionada para os indivíduos, que acabam não se expondo por medo de sofrer perdas no mercado de trabalho, por exemplo.

E3 elucida essa característica ao relatar que a “rebeldia” é um discurso usado negativamente para domesticar os cidadãos, inclusive em templos religiosos. Parafrazeando-a, existe uma concepção em que as ações de revolta e reivindicação por direitos, que impactam principalmente as classes hegemônicas, são apontadas como ruins para todos, fazendo com que as poucas pessoas que ainda buscavam se movimentar sejam coibidas muitas vezes pela própria classe. Como relembra,

chegam para suas famílias, igual já teve vez em que pessoas conversaram com meu pai para falar comigo (pedir para que eu parasse de lutar pelas escolas). As cidades grandes também têm (formas de coibir), mas cidades pequenas, como Pádua, por exemplo, têm muito a questão de todo mundo se conhecer, o que acaba que as lideranças de determinada empresa, determinado político, também te conhece, então vai contra qualquer tipo de articulação. É muito,

muito mais difícil, em Santo Antônio de Pádua. Então tem que saldar a cada movimento, a cada articulação que acontece, seja de estudantes, de produtores rurais, seja de trabalhadores, deve ser saudada, porque a cidade vai contra isso.

Contexto que reflete no perfil dos ingressantes da LEdoC/UFF que residem no município, sobretudo aqueles que fizeram parte das primeiras turmas. Pouco organizados, sem conhecimentos sobre movimentos sociais e com medo de se posicionar politicamente, a escolha pelo curso raramente se relacionava com uma identificação pela Educação do Campo em si; na maioria das vezes, era direcionada pelo desejo de ingressar em uma universidade, pela habilitação do curso e, até mesmo, por ser a única opção disponível no momento de inscrição. Como ressaltaram:

Quando abriu o Enem, vi o curso, a UFF é uma instituição reconhecida, o ensino é muito bom e eu vi lá a Educação do Campo, que tem o enfoque nas ciências humanas, e me inscrevi (E3).

Eu escolhi entrar na Educação do Campo por causa da disciplina História, que é uma disciplina que eu sempre gostei, desde o ensino fundamental (E9).

Eu não conhecia a educação do campo, eu só conheci quando eu entrei no curso de fato e fui estudar a respeito. Então, inicialmente, foi porque só tinha ele no SISU (para o INFES) (E8).

Porém, ainda que no momento de ingresso os estudantes não compreendam o significado da LEdoC e suas demandas, ou não se identifiquem com sujeitos de direito dessa política, não se apaga a realidade de que muitos deles são moradores do interior, com demandas do campo presentes em suas realidades e, principalmente, pertencentes à classe trabalhadora. Como revelou E2, “não me via como esse sujeito do campo que eu era, mas, quando eu comecei (na LEdoC/UFF), eu me encontrei, encontrei parte da história da minha família”. O que significa que o curso acaba por se tornar um “chá de revelação” da classe e da identidade desses sujeitos, sobretudo quando percebem quanto o contexto local condicionou seu modo de pensar e agir. Como relata E9, era “como você tentar andar numa linha reta de olhos fechados; você não vai ter essa direção”. Parafraseando a metáfora de Freire (1992), eu diria que era como tentar caminhar sem aprender a caminhar.

Portanto, à medida que os ingressantes, em comunhão com outros estudantes, docentes e a própria materialidade da LEdoC, entram em contato com a realidade de maneira crítica, potencializada pela Pedagogia da Alternância, eles tomam consciência sobre sua posição e aprendem a “caminhar”. Como ressaltado por E6, “realmente, a educação do campo mudou minha vida, hoje eu tenho uma visão totalmente diferente do que é morar no interior, do que é ser do interior, do que é ser do campo”. Ou, como afirmou E1, a vivência no curso “te potencializa para ver as demandas e fragilidades, e ao mesmo tempo te estrutura politicamente para lutar contra isso”. Significa que, para aqueles que eram analfabetos da leitura de mundo, a

LEdoC/UFF tem funcionado como o método Paulo Freire de alfabetização, isto é:

como um ato de conhecimento, o processo de alfabetização implica na existência de dois contextos dialeticamente relacionados. Um é o contexto do autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos do conhecimento. É o contexto teórico. O outro é o contexto concreto, em que os fatos se dão – a realidade social em que se encontram os alfabetizados (Freire, 1982, p. 51).

Esse movimento de descoberta dos estudantes dentro da LEdoC/UFF também foi relatado no discurso dos docentes, os quais compreendem que a questão do perfil de ingresso é extremamente complexa, devido ao contexto local. Como relatou P8, “se, por um lado, a resposta seria não (que o curso não atende o perfil ideal), porque não atende esses grupos que a gente já vê consolidados, ela também é sim, porque atende pessoas que são oriundas de populações do campo, mas que não estão organizadas”. Essa mesma ideia foi retratada pela maioria dos docentes entrevistados, isto é, não há na LEdoC/UFF um número regular de sujeitos oriundos de Movimentos Sociais populares do campo consolidados; em contrapartida, a maior parte dos estudantes se descobrem como sujeitos do campo diante do histórico familiar que carregam e de sua relação com o meio rural – o que acontece devido ao propósito que o curso tem,

de reaproximar esses sujeitos da sua identidade, dos seus coletivos, contribuindo na recomposição de um autorretrato onde essa pessoa consiga se ver dentro do seu percurso histórico que foi interrompido; houve muita violência, mas a partir de agora começam a se entender nesse lugar no mundo. Começo a recompor esse meu autorretrato para tentar me aproximar cada vez mais desse perfil do curso (P6).

Essa recomposição de um autorretrato, esse reconhecimento identitário, é potencializado pela Pedagogia da Alternância, que faz um movimento dialético entre teoria e realidade. Nele, o Tempo Comunidade é apontado como principal elo de conexão entre o estudante da LEdoC/UFF e sua identificação com o curso, pois são expostos sob nova ótica à realidade que anteriormente condicionava sua leitura do mundo. Como afirma P2, essa condição de redescoberta dentro da LEdoC/UFF acontece, principalmente, por ir além do que é teórico e acrescentar ao movimento científico sensibilidade, estética, cultura e outras dimensões que, na realidade concreta, não são fragmentadas, como se fez crer no campo do conhecimento por muito tempo, ou seja,

o tempo comunidade tem sido um momento decisivo para isso (identificação com o curso). É onde começam a fazer sentido as discussões que são trabalhadas teoricamente a partir dos textos, a partir das discussões, [...] é onde que eu percebo que pode acontecer uma mudança, ou transformação, pela sensibilidade. Não é nem tanto conceitualmente, não é pelo convencimento racional ou teórico, é pela sensibilidade mesmo, quando existe um tipo de (re)sintonia, uma nova sintonia com o mundo, uma nova maneira de ler o

mundo através do olhar do outro, do olhar daquilo que eles têm a partir das vivências. [...] aprendizagem envolve sempre algum tipo de elemento estético sensível, perceptível, e acho que o tempo comunidade acaba sendo esse momento decisivo.

Para que isso acontecesse, a Pedagogia da Alternância teve que ser adaptada à realidade dos ingressantes, que, na maioria vezes, não compreendiam para onde era o “retorno” que pautava o Tempo Comunidade. O que não aconteceu de maneira imediata, como relembra P3; realmente existia “mais dificuldade das pessoas entenderem o que era o curso, entenderem o tempo comunidade, e a gente estava ali no processo de construção, as primeiras turmas eu penso que foi isso, foi quase um pré-teste dentro da metodologia científica”. Por exemplo, os dois primeiros Tempos Comunidade aconteceram a partir de visitas técnicas na região, movimento que foi importante para o reconhecimento dos problemas locais, como é o caso da situação das escolas do campo. Porém, essa dinâmica, muito mais semelhante a uma visita de campo, se tornou difícil devido à limitação de recursos disponíveis e da própria característica do que é a Pedagogia da Alternância, isto é, ao contrário da relação dicotômica entre teoria e prática expressamente presente em visitas técnicas, na Pedagogia da Alternância,

a proposta é vivenciar e construir um processo contínuo de educação, em que a realidade social é a matéria-prima central da formação desses educadores. Isso sem, entretanto, resvalar para o outro extremo, que considera estarem na realidade apenas as questões que esses educandos têm a aprender. Para tanto, a alternância tem sido uma ferramenta metodológica fundamental, pois possibilita aproximar a universidade dos processos de produção de conhecimento das contradições reais nas quais os sujeitos do campo estão inseridos durante o processo contínuo de materialização e construção de sua vida. Nessa compreensão prática do curso em análise, os períodos de TE¹⁷ e TC têm significado um processo de permanente retroalimentação (MOLINA, 2014, p. 285).

Dando lugar aos eixos temáticos de Tempo Comunidade, metodologia que melhor se adaptou às demandas dos estudantes e às intervenções no município em questão, a alternância da LEdoC/UFF prioriza grandes recortes temáticos vinculados a problemas pertinentes da dinâmica local e ao arcabouço geral da Educação do Campo. Nesta metodologia, o docente propõe um tema geral em que ele fica disponível para atuar como orientador, enquanto o estudante, com o objetivo de desenvolver pesquisas e intervenções em sua comunidade, adere ao eixo cujo tema mais se identificou. Além disso, ainda que sejam delimitados grandes temas, os estudantes podem contribuir na elaboração de sublinhas dentro desses temas, como relatado pelos entrevistados:

Minha ideia sempre foi apresentar uma proposta geral, mas me colocar

¹⁷ TE (Tempo Escola) e TU (Tempo Universidade), neste caso, expressam o mesmo sentido, isto é, espaço/tempo delimitado para atividades desenvolvidas dentro dos centros acadêmicos que os estudantes estão matriculados.

disponível para fazer imersões de acordo também com as próprias vivências de estudantes (P1).

Eu sempre achei que o eixo de tempo comunidade tem que ser pensado a partir do aluno (P8).

Você entra no eixo sabendo mais ou menos o que aquele professor orientador do eixo quer trabalhar, mas ali dentro você tem total autonomia para fazer um *link* com alguma coisa que você viu e se interessou (E4).

A professora deu essa abertura para a gente poder trabalhar a questão de ajudar a comunidade (organizar movimentos contra o fechamento de escolas); eu me senti mais à vontade de trabalhar nesse eixo, nesse tema de trabalho, foi por isso que escolhi e permaneci nele (E2).

Em outras palavras, “tais eixos são formados de modo a atender às demandas dos estudantes do curso, voltadas a (re)criar e a potencializar os conhecimentos acadêmicos, a partir das realidades e das comunidades compartilhadas” (ANDRADE *et al.*, 2019, p. 17), o que significa que os temas gerais não são os mesmos sempre, mas podem sofrer mudanças de acordo com os estudantes presentes em períodos específicos e as demandas que são próprias de sua realidade e comunidade. Para ilustrar essa metodologia, no quadro a seguir se encontram as temáticas presentes nos eixos de Tempo Comunidade do ano de 2019, considerado, até o momento, o apogeu desta metodologia na Experiência da LEdoC/UFF¹⁸.

Quadro 6 – Eixos Temáticos do Tempo Comunidade – Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFF

Eixos	Objetivos
Bioética como ferramenta filosófico-pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> – Pensar a Educação do Campo a partir do recorte da bioética, identificando e problematizando marcadores da exclusão para, enfim, interseccioná-los; – Incentivar a reflexão sobre preconceitos, discriminações, violências e opressões bioéticas que atravessam as relações estabelecidas no interior, nas escolas do campo e nos movimentos sociais rurais, com o intuito de identificarmos vozes que permanecem subalternizadas e corpos invisibilizados que buscam resistir nos caminhos impostos pelas regras vigentes.
Cidadania no campo: associativismo, sindicatos rurais e organização no campo na região de Santo Antônio de Pádua	<ul style="list-style-type: none"> – Mapear associações, ainda existentes, ou não, e realizar o levantamento de arquivos e fontes históricas para o estudo desses sindicatos e associações rurais; – Compreender as redes de apoio, a luta por direitos, a questão agrária na região e o processo de construção da cidadania desses sujeitos históricos.
Cotidianos, memórias, narrativas e história oral	<ul style="list-style-type: none"> – Pesquisar, a partir dos cotidianos vividos, as memórias de sujeitos individuais e coletivos, nas suas lutas por melhores condições de existência, com o uso da história oral e de imagens, preconizando a valorização das pessoas nas suas múltiplas redes educativas, na sua inserção num amplo leque de saberes/fazeres ligados à natureza, ao meio ambiente, à agroecologia, à educação, às diferentes culturas, às novas formas de pensar a relação cidade/campo, entre outros.

¹⁸ O ano de 2019 é apontado por muitos docentes da LEdoC/UFF como o ano que, em termos de plano de ação, o Tempo Comunidade estava melhor estruturado representando seu apogeu depois de um movimento de reconhecimento sobre os ingressantes e suas demandas, sequência que foi estruturalmente impactada pela pandemia global da Covid-19 e suas restrições.

Educação e Justiça Ambiental no Vale do Rio Pomba	<ul style="list-style-type: none"> – Investigar situações de conflitos, cenários de injustiça ambiental e movimentos de resistência atuantes no campo, vinculados à população camponesa, de forma especial, na região compreendida pelos municípios que compõem o Vale do Rio Pomba; – Promover a discussão do papel da educação junto às populações camponesas enquanto ferramenta de resistência e empoderamento para o enfrentamento de situações de injustiça ambiental.
Educação e Sustentabilidade: práticas pedagógicas e comunitárias	<ul style="list-style-type: none"> – Discutir e significar o conceito e as práticas educativas em sustentabilidade, dentro e fora das escolas; – Realizar práticas pedagógicas e comunitárias que dialogam com as concepções de sustentabilidade associadas às experiências sociais construídas em diferentes contextos históricos e geográficos, sobretudo em âmbito do campesinato, aproximando os conhecimentos acadêmicos das práticas e dos saberes do campo.
Educação popular em saúde: ênfase nas crianças e mulheres	<ul style="list-style-type: none"> – Reconhecer a importância do saber e da experiência compartilhados em matéria de saúde, voltados para a participação, o controle social e a gestão participativa; a formação, comunicação e produção de conhecimento; o cuidado em saúde; a intersetorialidade e diálogos multiculturais, direcionando-os para o cuidado em saúde, prioritariamente, para crianças e mulheres do campo, das florestas e das águas.
Mapeando as escolas do campo no Rio de Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> – Debruçar-se sobre um mapeamento das escolas do campo em todas as regiões do Rio de Janeiro para construir uma pequena amostragem sobre a região que ainda possui o maior número de escolas do campo.
Negrxs na Universidade: negritude, educação e movimentos sociais	<ul style="list-style-type: none"> – Propiciar aos estudantes a oportunidade de trabalhar com temas relacionados à educação em seu mais amplo espectro, pensando sempre nas relações entre negritude e educação, a partir dos temas como: acesso à universidade; construção do movimento negro universitário; técnicas de Ensino e aplicação da Lei nº 10638/2003 nas escolas, enfatizando Educação Indígena e Quilombola; pesquisas sobre a História do Negro no Brasil.
Programa de estágio em vivência rural: práticas interdisciplinares em Educação do Campo	<ul style="list-style-type: none"> – Desenvolver ações na área de análise de processos socioterritoriais agrários, rurais e agrícolas, tendo por foco os fenômenos que abrangem o desenvolvimento de territórios rurais sustentáveis a partir de referenciais da Ciência Geográfica, Agroecologia e ciências afins.
Saúde e adoecimento das populações remanescentes: produção de material voltado para o cuidado da anemia falciforme	<ul style="list-style-type: none"> – Criar uma proposta de intervenção junto à população remanescente, no intuito de minorar os danos causados pela anemia falciforme nas regiões de Queimados e Cruzeiroinho de Cima, locais onde foi identificada a anemia falciforme.
Territórios de moradia e trabalho: organização comunitária das famílias trabalhadoras	<ul style="list-style-type: none"> – Articular e desenvolver pesquisas relativas ao campo de demandas por espaços de reprodução sociocultural, resistências e saberes de famílias trabalhadoras em territórios no campo e na cidade que envolvem ações, e políticas de mobilização e organização comunitária por meio das quais se estabelecem específicas relações de dependência e autonomia entre esses coletivos, associações, movimentos sociais, agências governamentais e não governamentais.
Trincheiras Espaciais Simbólicas: espaço, cultura, identidade e memória social	<ul style="list-style-type: none"> – Desenvolver pesquisas, intervenções, vivências na cidade de Pádua ou outras, com o objetivo de registrar, resgatar e/ou desvelar o espaço vivido, a cultura popular e as memórias sociais construídas no cotidiano das cidades, considerando os resíduos históricos do processo de ocupação do solo e os elementos que possam influenciar na valorização simbólica e econômica dos lugares na cidade.

Fonte: Andrade, F. M. R.; Nogueira, L. P. M.; Neves, L. C. & Rodrigues, M. P. M., 2019.

Diante dessa metodologia, podemos afirmar que os eixos temáticos procuram compreender dimensões importantes que desestabilizam lógicas hegemônicas historicamente

enraizadas no município, o que desperta nos estudantes uma reflexão sobre sua própria realidade, muitas vezes precedendo ações práticas. Ou seja, este é um que-fazer político-pedagógico, parafraseando Freire (2005), onde a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática, movimento que entendemos como verdadeira intervenção na realidade (reflexão + ação = intervenção). Uma vez que a ação sem reflexão é apenas reação, no mesmo sentido, só a reflexão não é suficiente para consolidar mudanças. Portanto, como reflexão indicotomizável da ação, o Tempo Comunidade tem se mostrado espaço/tempo extremamente importante na articulação por transformações sobre a realidade paduana.

Analisando o discurso dos entrevistados, dividimos as intervenções produzidas em conjunto com a LEdoC/UFF em três categorias. A primeira diz respeito às pesquisas que, ainda em fase de reconhecimento da realidade, não desenvolveram ações práticas, mas apontam para um plano de ação; a segunda categoria representa pesquisas com maior tempo de implementação e, por isso, refere-se àquelas que já elaboraram alguma ação prática sobre a realidade do município; por fim, a terceira categoria de intervenção relaciona-se com a ocupação política dos discentes e egressos que, mediante contato com o processo formativo da LEdoC/UFF, se posicionam como intelectuais orgânicos, isto é, intelectuais que atuam como organizadores das vontades e ações coletivas de determinada classe (GRAMSCI, 2017).

Primeira categoria de intervenção: pesquisas em fase de reconhecimento da realidade

Na primeira categoria, destacamos quatro pesquisas que ainda estão em processo de reconhecimento e análise sobre situações que podem contribuir, não só para o município, mas para toda a Região Noroeste fluminense. São elas: a) pesquisa sobre a poluição do Rio Paraíba do Sul¹⁹ e como ele tem afetado toda a região; b) estudo sobre a experiência de feiras agroecológicas e os caminhos para o fortalecimento desse movimento em Pádua; c) mapeamento dos sindicatos e das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo na região; d) levantamentos geossociais e socioeconômicos com a Agrovila²⁰.

¹⁹ O Rio Paraíba do Sul é um dos rios que cortam município do Noroeste fluminense, não especificamente Santo Antônio de Pádua, embora corte cidades vizinhas e tem como um de seus afluentes o Rio Pomba, que corta as terras paduanas.

²⁰ A Agrovila, segundo KATO (2006, p. 99), “talvez seja o projeto que mais se aproxime de uma ação voltada para as famílias rurais, bem como seja um dos que mais procurem articular diferentes ações, evitando a visão tradicional (setorial) comumente empregada em iniciativas que se voltam para a agricultura familiar. Numa das comunidades rurais de Santo Antônio de Pádua existia um núcleo de trabalhadores rurais (17 famílias), funcionários de uma antiga fábrica de aguardente fechada há alguns anos, que viviam em condições sub-humanas (regime de quase escravidão). As famílias se amontoavam em pequenas habitações, sem água, esgotamento sanitário e energia elétrica. Esses trabalhadores sobreviviam em condições abaixo da linha de pobreza e garantiam sua subsistência com a realização de trabalhos braçais esporádicos em locais distantes de suas residências. Com o objetivo de

Todas essas pesquisas são de extrema importância para o reconhecimento de questões cruciais que impactam a vida, sobretudo das populações mais empobrecidas da região. Nelas surgem questões como racismo ambiental, ecocídio, luta pelo direito de produzir e viver do/no campo, organização e mobilização de trabalhadores do campo, cidadania e resistência. Embora ainda estejam em fase de reconhecimento, pontuamos como intervenções, pois são pesquisas que, em diálogo com sujeitos impactados por esses problemas, buscam estratégias a fim de transformar essas situações. Como destacado por P7, “a gente ainda está tentando se aproximar e entender, porque não somos nós que temos que dizer do que eles precisam, ou o que eles querem e quais são as demandas; elas e eles precisam nos dizer”.

Por exemplo, nos levantamentos geossociais e socioeconômicos com a Agrovila, a ação prática foi definida mediante entendimento das demandas dos sujeitos, embora ainda não tenha sido iniciada, isto é, posteriormente aos levantamentos e à compreensão de como essa vila se mantém, sobretudo com produção agroecológica, o plano de ação diz respeito, segundo P2, ao “processo de suporte e consultoria dessas pessoas, criando um levantamento da necessidade, de modo que a gente possa produzir um relatório e, a partir desse relatório, fazer uma intermediação junto à Secretaria de Agricultura e demandar apoio”. Nesse sentido, a intervenção consiste no fortalecimento de um dos poucos grupos que trabalham com a agroecologia na região, afirmando um importante movimento contra-hegemônico. Afinal, em uma região cujo histórico é de exploração voraz da natureza e produção de *comodities*, a produção de alimentos saudáveis e o cuidado com o meio que se vive são ferramentas essenciais para a resistência dos trabalhadores do campo.

Segunda categoria de intervenção: pesquisas com planos de ações práticas realizadas

Em relação às pesquisas com maior tempo de execução e, por isso, com planos de ações práticas já realizadas, também conseguimos destacar quatro. Destacamos que elas foram encontradas no discurso dos entrevistados, o que significa que podem existir mais intervenções, visto que trabalhamos com um recorte dos sujeitos que integram a LEdoC/UFF. Entre elas, estão: a) os estudos sobre anemia falciforme, saúde e adoecimento da população negra; b) o acesso e a permanência de negros na universidade; c) os estudos sobre as escolas do campo na

resgatar a cidadania dessas famílias, a Prefeitura Municipal adquiriu uma área rural com aproximadamente 5ha e, em parceria com a Caixa Econômica Federal, construiu uma agrovila com dezessete novas residências, todas com abastecimento de água e energia elétrica, e esgotamento sanitário e tratamento do esgoto. Além disso, as famílias possuem infraestrutura para produção de frutas e hortaliças e uma área de 4ha voltados para a produção de todas as famílias em regime de associativismo”.

região; e d) as pesquisas sobre a organização comunitária e os movimentos sociais populares.

No que tange aos estudos sobre saúde e adoecimento da população negra, a partir de visitas às comunidades negras e camponesas, E5 relata que foi descoberta “uma defasagem muito grande na parte da saúde (pública de populações negras) aqui da região, sobre a anemia falciforme. [...] tivemos que fazer uma intervenção, que foi na Comunidade do Salgueiro (Pádua) e em Natividade (Cruzeirinho)”, única comunidade quilombola registrada no Noroeste fluminense, ou seja, reconhecendo a defasagem sobre questões da saúde pública, principalmente sobre anemia falciforme em populações negras no Noroeste fluminense; P4 aponta que as intervenções nascem da “ideia de que a gente prepare uma cartilha, como nós fizemos, e que falemos sobre isso, que façamos palestras sobre o tema para despertar a importância da saúde dessas pessoas”, mas também como “um instrumento político no sentido de tentar obrigar o Estado a fazer algo quanto a isso”. Em outras palavras, construir práticas contra-hegemônicas que afirmem a existência dessas populações e a necessidade de políticas públicas específicas que as contemplem.

No que diz respeito ao estudo sobre negros na universidade, o plano de ação se desenvolveu sobre a questão do acesso de pessoas negras à Universidade. Como relata P8, “girou muito mais em torno de uma perspectiva de entrada na universidade dos estudantes das escolas de Santo Antônio de Pádua”, movimento que influencia na repercussão do curso na região, assim como no ingresso mais consciente na LEdoC/UFF. Como observado nas entrevistas realizadas, quatro dos dez entrevistados ingressaram no curso após contato com estudantes da LEdoC/UFF, seja em âmbito individual ou por meio de visita coletiva nas escolas da região; como destacou E5, “conheci a LEdoC através dos alunos que estudavam lá que foram às escolas falar sobre o curso, e me interessei muito, me identifiquei bastante. [...] Isso porque é o perfil (de curso) que mais se encaixa com a nossa região”.

As pesquisas envolvendo as escolas do campo tiveram dois projetos-pilotos: “mãos de girassóis” e “o melhor lugar do mundo”, neles eram discutidas com a comunidade escolar questões que envolviam sustentabilidade, saúde, inclusão, além de tentar criar um ambiente mais prazeroso para os estudantes, visto que muitos não queriam estar nessas escolas devido ao processo de sucateamento que elas sofriam. Como destacado por E1, “você não sabe o quanto é ruim conversar com uma criança e ela falar que não quer ir para a escola porque a escola dela é feia”. Nesse sentido, as ações de intervenção promoveram: oficinas sobre saúde e alimentação; hortas comunitárias; círculos de cultura; restauração de salas, entre tantas outras atividades que eram elaboradas a partir do reconhecimento das demandas por meio do inventário da realidade. Além disso, foram feitos diversos levantamentos sobre a infraestrutura

e as condições das escolas do campo da região – trabalho extremamente importante na luta contra o fechamento de escolas, intervenção que veremos a seguir.

No que tange à pesquisa sobre organização comunitária e movimentos sociais populares, a ação prática é concomitante à aprendizagem técnica e teórica, pois, diante da urgente ameaça de fechamento da Escola Alice do Amaral Peixoto, no bairro do Salgueiro, em Pádua, um estudante da LEdoC/UFF e morador do bairro em questão propôs pensar no Tempo Comunidade formas de organização para impedir essa antipolítica local. A partir disso, é formado um movimento em que a comunidade, os estudantes e os docentes da LEdoC/UFF, agindo coletivamente, estruturam no município uma luta pelos direitos educativos das populações do campo. Esse eixo de Tempo Comunidade foi extremamente importante como aparelho de contra-hegemônico na luta pela manutenção das escolas do campo em Pádua, organizando mobilizações nas comunidades, rodas de conversa, elaboração de abaixo assinado, manifestação na câmara dos deputados, aulas públicas no centro da cidade sobre a tentativa de fechamento, entre outras atividades que detalhamos em pesquisa anterior (ANDRADE; NEVES, 2021).

É importante elucidar também que, mesmo ganhando força em um eixo específico de Tempo Comunidade, esse movimento se mostrou muito maior do que ele, pois agregou estudantes e docentes de diferentes eixos. Como demonstram nossos dados, sete dos dez estudantes e egressos entrevistados afirmaram ter participado da luta contra o fechamento de escolas do campo. Além disso, estudantes da pedagogia, matemática e diversos outros sujeitos da sociedade civil em geral se juntaram ao movimento, “rompendo com a tradição colonial pedagógica que, historicamente, vem atuando para colocar as populações do campo à margem da construção da história; ou seja, como meros espectadores na atuação política” (ANDRADE; NEVES, 2021, p. 88).

Terceira categoria de intervenção: ocupação política dos estudantes e egressos

No que se refere à ocupação política dos estudantes e egressos da LEdoC/UFF, existem grandes contradições que não são problemas exclusivos do município em questão, mas estão diretamente ligadas a uma problemática que também é nacional: a alocação dos egressos dessa licenciatura em escolas do campo. Em outras palavras, ainda não existem políticas nacionais que consigam pressionar suficientemente os Estados e Municípios pela inserção desses educadores do campo na rede escolar básica a partir de editais específicos, sendo necessária uma luta corpo a corpo desses estudantes com as secretarias de educação em suas

localidades. Como destacou P8,

a política pública foi feita pelo governo federal; entretanto, as contratações desses professores são feitas pelas prefeituras e pelos governos estaduais. Se não houver uma grande mobilização da sociedade civil e das pessoas que seriam as pessoas beneficiárias das escolas do campo, pessoas que estão mesmo em assentamentos, em quilombos, em aldeamentos indígenas, se não houver uma articulação muito grande dessas pessoas com os poderes públicos municipais e estaduais, o que acontece é que não tem os concursos para essas escolas do campo. Nós formamos educadores do campo que não têm um espaço nas prefeituras que nos cercam, por exemplo, em Santo Antônio de Pádua, nosso município, mas não só em Pádua, como em Miracema, Cambuci, Itaocara e nos municípios vizinhos, de Minas.

Neste sentido, tal qual afirmou P2, se tivéssemos “educadores do campo trabalhando nessas escolas de campo, chegaríamos a outro nível (de repercussão do curso)”; no entanto, como as LEdoCs não se limitam aos espaços escolares, buscamos saber dos entrevistados como eles se posicionam diante da realidade paduana e se estão organizados em alguma outra estrutura que os permita combater hegemonias estruturadas no município. As respostas sinalizaram dois movimentos que os egressos têm feito para contornar essa situação, ao mesmo tempo em que lutam pela inserção de Educadores do Campo na rede de educação básica. O primeiro é ocupar postos de trabalho que não dependam única e exclusivamente do poder público, mas que permitam pautar demandas da Educação do Campo. São eles: o cargo de conselheiro tutelar, ocupado por um estudante do último período; e a atuação no sindicato de professores e outros profissionais da educação, ocupada por uma egressa. Como detalhou E1 na entrevista,

hoje eu estou como conselheiro tutelar do município, não sei se é dentro da resposta que você espera. Dentro da demanda do conselho tutelar, que é um órgão autônomo, mas, ao mesmo tempo, um órgão político, com política administrativa e com política pública, uma das frentes que a gente tem atuado muito é sobre a educação, em relação a matrícula escolar, transporte e, principalmente, eu volto a falar: distrito, bairros mais afastados é onde tem menos política pública que alcance e favoreça as crianças e os adolescentes. [...] Aí você entende o que são essas ações políticas e o fato de estar como conselheiro tutelar faz com que eu lute para que essas pessoas menos favorecidas com políticas públicas também sejam beneficiadas. Afinal, é um direito delas.

Esse movimento, realizado por um estudante da LEdoC/UFF dentro do conselho tutelar, foi um dos principais precursores pelo aumento exponencial dos estudantes de uma escola do campo que outrora foi ameaçada de fechamento pelo quantitativo de alunos, a Escola

Alice do Amaral Peixoto. Como apresentado no documentário *Sementes de Girassóis*²¹, a referida escola saiu de um quadro de onze para aproximadamente cinquenta alunos.

No mesmo sentido, atuando dentro do sindicato de professores de Pádua, a também estudante e agora egressa da LEdoC/UFF foi voz ativa contra o fechamento de escolas do campo, exercendo um papel fundamental no que acreditamos ter sido o maior movimento da sociedade civil organizada pelas escolas do campo no município; atuando como professora em uma das escolas ameaçadas com fechamento de segmentos, a referida estudante da Educação do Campo foi uma das articuladoras que unificaram as lutas que ocorriam no Bairro Salgueiro, no Bairro Arraialzinho, no Distrito de Marangatu e no Distrito São Pedro de Alcantara, o que lhe rendeu perseguições e ameaças do poder público da época.

O segundo movimento de ocupação política diz respeito ao ingresso na pós-graduação. Também prejudicados pela falta de concurso público que os permita atuar nas escolas da região, egressos dessa licenciatura buscam por meio da pesquisa uma maneira de continuar contribuindo para a Educação do Campo. Como exemplo, duas egressas entrevistadas têm atuado, a partir do Mestrado em Ensino no INFES/UFF, aprofundando temas que foram discutidos por elas no Tempo Comunidade. E, mesmo com aqueles que não estão inseridos em nenhum desses espaços, a atuação política se faz presente em sua própria constituição, como sujeitos que reconhecem sua classe, identidade e luta. Com destacou E4,

enquanto pessoa, estou fazendo o meu papel de intervenção. Sou uma mulher de trinta anos, preta, homossexual, completamente fora da caixinha. E diante da realidade de Pádua, daqui do interior, muitas pessoas acabam se caracterizando no que a sociedade Paduana pede, e eu não. Em qualquer lugar que eu me coloco, seja no mercado, seja numa academia, seja na fila de uma padaria, eu coloco e exponho a minha opinião, a questão, inclusive, de ser uma aluna da Educação do Campo, ser aluna de uma universidade federal que está na cidade e deixo lá o meu recado, como futura professora, inclusive.

Diante desses elementos, conseguimos compreender que a proposta da LEdoC/UFF se assemelha muito ao pensamento de Gramsci a respeito da formação do novo intelectual. Para Gramsci, todos são intelectuais, embora nem todos exerçam a função social de um intelectual, isto é, ainda que não se possa separar o *homo faber* do *homo sapiens*, Gramsci aponta que existem diversos graus de atividade intelectual e que todos eles participam de uma concepção de mundo; por isso, contribuem para manter ou modificar novas formas de pensar. Porém, diferentemente do intelectual tradicional que estava ligado prioritariamente ao que é literato, à eloquência, ao orador etc., o novo intelectual tem, fundamentalmente, a função social de agir

²¹ *Sementes de Girassóis*. Direção: Bruno de Oliveira Corrêa e Francisca Marli R. de Andrade. Santo Antônio de Pádua – RJ, Brasil. Documentário apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso para Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Fluminense, 2022.

como organizador da concepção de mundo de uma classe específica.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro — mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político). (GRAMSCI, 2001, p. 53).

Dessa forma, nossos dados indicam que o processo formativo da LEdoC/UFF, a Pedagogia da Alternância e, principalmente, o Tempo Comunidade, integrando teoria a questões reais da vida dos educandos, têm movimentado mais que pesquisas puramente acadêmicas, incidindo também em ações práticas. Fazendo com que sejam questionadas muitas verdades pré-estabelecidas pelos poderes hegemônicos locais, têm contribuído para a formação de consciência de classe, identidade e auto-organização em seus educandos, fortalecendo um movimento cujo compromisso ético-político está estritamente ligado às condições materiais da vida dos sujeitos do campo e, por isso, dando origem a movimentos práticos historicamente afastados do município, como é o caso da luta contra o fechamento de escolas do campo.

Mesmo diante da dificuldade de inserção dos egressos dessa Licenciatura em escolas do campo no município, esses Educadores têm buscado exercer seu papel de intelectuais por meio de outros aparelhos privados de hegemonia, como sindicato, conselho tutelar e a pós-graduação. Além de, a partir do próprio exemplo pessoal, se posicionarem como contrários à forma de organização da atual sociedade – o que significa que a LEdoC/UFF tem provocado seus estudantes a exercer de fato a função social do novo intelectual, do intelectual orgânico, de filósofos que não se contentam em questionar o mundo de diversas formas, mas que cabe a eles organizar a concepção de mundo de sua classe para construir transformações reais. Afinal, a transformação das estruturas de opressão caminha com a transformação da consciência e estas operam a transformação da realidade (GRAMSCI, 1966).

3.3 Avanços e desafios da LEdoC/UFF: reflexões sobre a importância do curso para a região e sua consolidação

A partir da análise construída até aqui, conseguimos compreender a dimensão política formativa que propõe a LEdoC/UFF, bem como seu principal movimento de intervenção na realidade paduana: a formação de intelectuais orgânicos e sua atuação política por meio da Pedagogia da Alternância. Esse movimento, com uma permanente autocrítica, tem se materializado em importantes avanços para a manutenção e consolidação da LEdoC/UFF, o

que nos permite considerar que os avanços da LEdoC/UFF se estruturam à medida que, tornando-se determinante para movimentação de sujeitos das classes populares, provoca uma perspectiva de mudança sobre o contexto político, social e epistêmico do município, e estes são materializados em dinâmicas acadêmicas que potencializam também o próprio curso, institucionalmente.

Neste sentido, a LEdoC/UFF tem avançado concomitantemente em duas principais frentes. A primeira, relacionada a atuação política, tem consolidado nos estudantes o compromisso com as demandas do campo, começando pela própria realidade, principalmente porque muitos estudantes que são do município só tiveram contato com demandas e movimentos populares a partir da LEdoC/UFF, como relatou E7: “o meu primeiro contato (com demandas populares) foi aqui, antes, não é que eu não tinha o interesse, eu acho que era uma falta de conhecimento dessas causas. Então, com certeza, sim, foi o que me levou a ver a importância e a participar”. Outros estudantes e egressos também relataram que foi por meio da LEdoC/UFF que eles se engajaram:

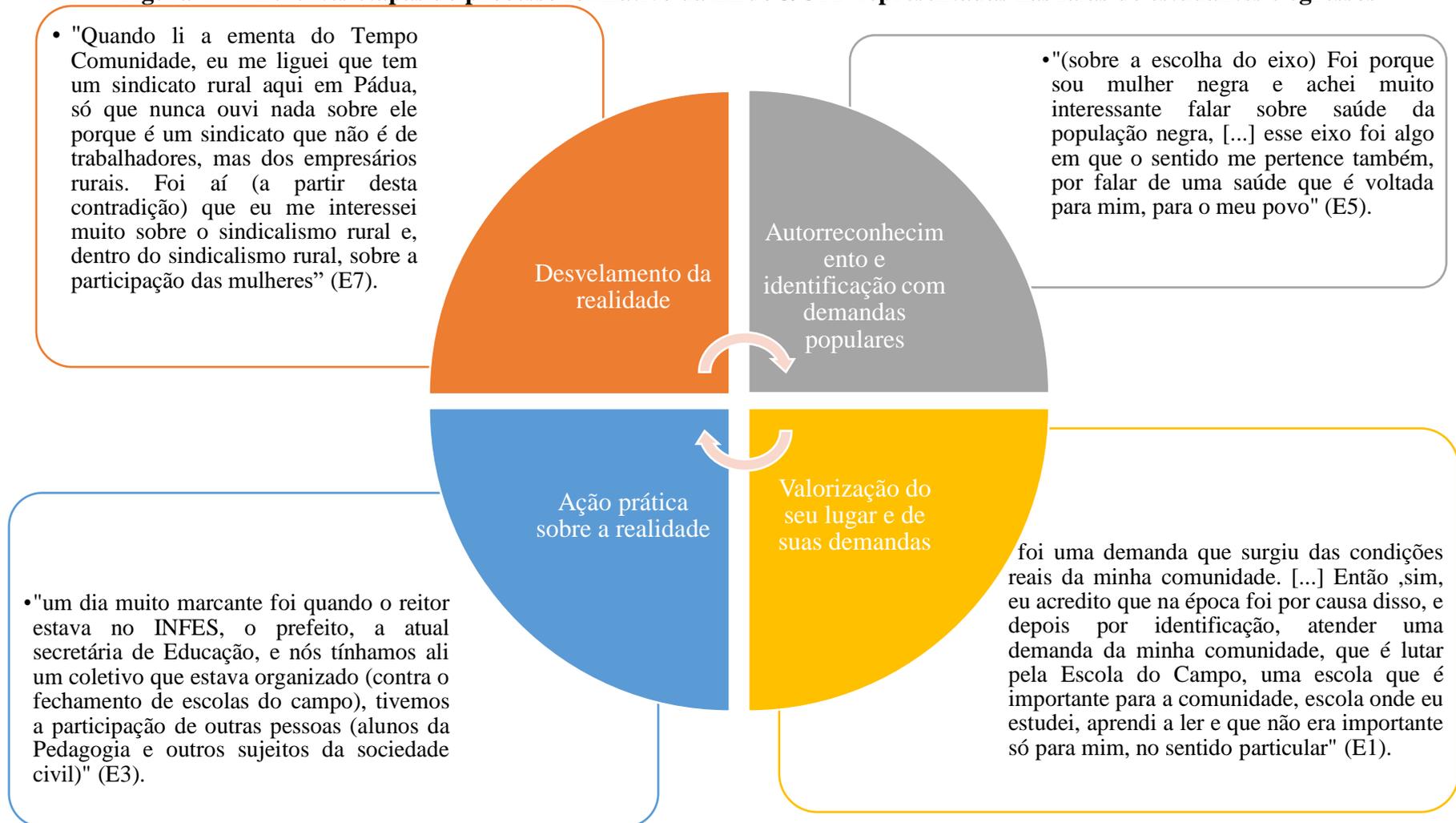
A minha perspectiva de mundo mudou muito depois que eu entrei no curso de Educação do Campo, porque algumas informações não chegam para as pessoas e isso não é por acaso, são projetos para que essas pessoas não saibam dos seus direitos e das garantias que o Estado precisa fornecer para elas. Então, a partir da Educação do Campo, eu pude ter um novo olhar, uma outra perspectiva de mundo (E3).

A LEdoC me fez ficar mais consciente e, conseqüentemente, querer me engajar mais em demandas populares (E8).

O curso de Educação do Campo tem tudo a ver com minha realidade, e tem sido uma experiência muito valorosa, pois aprendi a dar valor ao que um dia não teve importância nenhuma para mim. A Educação do Campo veio para reforçar a importância daquilo que eu achava que não tinha nenhuma utilidade (E10).

Em outras palavras, o processo formativo da LEdoC/UFF tem exposto o movimento contraditório da realidade municipal, consolidando nos estudantes uma postura de questionamento sobre essa realidade, resultando no interesse sobre demandas populares – interesse que tem gerado a elaboração dos eixos de Tempo Comunidade, fazendo com que esses educandos se reconheçam dentro dessas pesquisas, valorizando seus lugares e sua identidade. Neste mesmo movimento, não mais aceitando a organização da vida pela lente das classes dominantes, esses sujeitos se colocam como agentes de transformação da realidade criada pela burguesia local, o que é possível notar nas falas de estudantes e egressos de diferentes eixos de Tempo Comunidade, como demonstra a figura a seguir:

Figura 4 – Diferentes etapas do processo formativo da LEdoC/UFF representadas nas falas de estudantes e egressos



Elaboração do autor. Dados das entrevistas semiestruturadas com Estudantes e Egressos.

Esses exemplos demonstram como o curso, e todos os sujeitos envolvidos nele, tem movimentado a cidade com intervenções (reflexão + ação) que historicamente foram afastadas pelas elites hegemônicas. Como relatado, o melhor – e talvez mais significativo – exemplo dessa repercussão foi o “quadro que se reverteu sobre a ideia de extinção de escolas do campo em Santo Antônio de Pádua. Porque, durante o início do curso, a expectativa era de fechamento; hoje, a perspectiva é muito mais de transformação das escolas em escolas do campo” (P8). Ou seja, a partir das pressões desencadeadas por sua formação que incentiva a luta coletiva, pautas populares começaram a ser levantadas, discutidas e, em alguns casos, solucionadas. Como relataram:

antes do curso, eu não lembro de ver em assembleia legislativa a Educação do Campo estar em pauta, mas depois do curso a gente viu isso naquele movimento contra o fechamento da escola do Salgueiro. Então, com certeza, isso me impactou e me deixou mais ciente da importância de participar e me engajar nessas causas. Voltando na escola do Salgueiro, ela não só não foi fechada como agora está passando por reformas. Acredito que a Educação do Campo vai ser mais considerada quando estiverem acontecendo discussões a respeito de ações voltadas para essas escolas. Então, com certeza, impactou (E8).

Permanecer com uma escola aberta e recebendo essa reestruturação; eu acredito que o próximo passo agora é partir para a questão pedagógica, concurso para os professores, os alunos que estão se formando aqui começarem a trabalhar aqui, é um projeto a longo prazo, mas, sim, causou um efeito no município (E1).

A chegada do curso na região trouxe para o município uma nova perspectiva de ler o mundo e os estudantes, entrando em contato com esse processo formativo, têm se movimentado para reagir à concepção de mundo preestabelecida pela classe dominante. Como destaca E6, “ao longo do curso eu pude perceber que realmente não tem como ser educador do campo se você não é militante, se você não militar na causa da Educação do Campo. E hoje eu percebo a importância dos movimentos sociais, principalmente para o interior”. Nesse sentido, o primeiro grande avanço do curso é a repercussão da formação de intelectuais orgânicos que, compreendendo a atual realidade do campo brasileiro e sentindo-se sujeitos dessa luta, iniciam movimentos de transformação dentro de suas próprias comunidades. Portanto, se no início do curso havia certo isolamento pela falta de movimentos sociais populares consolidados no município, a presença de estudantes e egressos se movimentando pelas demandas do campo fortalece o curso na mesma medida em que o curso fortalece esses movimentos (ANDRADE; NEVES, 2021).

Concomitantemente, a segunda grande frente de avanço refere-se aos resultados institucionais que esse processo formativo tem gerado. A partir do momento que este curso

insere na Universidade sujeitos das classes populares sem subjugar seus territórios, seus saberes e sua cultura, aumenta a diversidade epistêmica, ajudando a romper com a monocultura do saber, tão difundida no meio acadêmico. Como destacou P4, a LEdoC/UFF tem avançado na “alteração da normatividade da Universidade, no sentido de que a questão social passa a ser importante. Você vê mais gente de movimento social, o aumento da diversidade, da pluralidade, e é só assim que a gente cresce”, ou seja, a academia passa a cumprir também uma função social de organização e luta pelo direito das classes populares, não organizadas por outrem, mas por elas próprias.

A recente publicação da *Coletânea Comemorativa Cinco Anos da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Fluminense (UFF)* mostra um pouco desse movimento, pois conta com a colaboração de 15 estudantes e egressos assinando diferentes artigos (Quadro 7). Além disso, três estudantes do curso já participaram de programas de intercâmbio internacional, na Espanha, em Moçambique e Portugal, respectivamente. Há relatos de egressos entrando em diversos programas de pós-graduação, em universidades reconhecidas mundialmente, como a própria UFF, a USP e a UnB; estudantes e egressos sendo convidados para palestras sobre a Educação do Campo em outras instituições de ensino, como FAETC; premiações em pesquisas de desenvolvimento acadêmico, principalmente com a agroecologia, entre outras atividades que afirmam a potência institucional do curso e dos sujeitos do campo que ocupam esses espaços.

Quadro 7 – Artigos da *Coletânea Comemorativa Cinco Anos da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Fluminense (UFF)* que possuem assinaturas de estudantes da LEdoC/UFF

Título do artigo	Autores
Filosofia do campo como campo da filosofia: contribuições filosóficas para um outro mundo possível	Fabio A. G. Oliveira; Thiago Gabry; Marques Vieira da Silva Júnior*; Karen Peduto; Rafaella Filgueira Dias*; Edilaine Silva Costa Rodrigues*; Cinthia Elias Santana*; Wanderson Bitencourt dos Reis
Educação do Campo em movimentos decoloniais: confrontar a segregação de conhecimentos na Universidade	Francisca Marli R. Andrade; Letícia Pereira Mendes Nogueira*; Lucas do Couto Neves*; Marcela Pereira Mendes Rodrigues*; Pablo P. de Jesus Santos*
Ensino de geografia e educação em agroecologia no contexto da Educação do Campo	Efrain Francisco Faria*; Leonardo Gama Campos

A autogestão e a luta pelo direito à moradia: as experiências político-pedagógicas de gestão familiar de um projeto de moradia popular	Michelle Lima Domingues; Mariana Gonçalves de Souza*
Educação popular em saúde no Noroeste fluminense: compartilhando vivências em área rural de Miracema/RJ	Jacqueline de Souza Gomes; Ana Carla Costa Oliveira*; Hellen Oliveira Barbosa Souza*; Lara de Oliveira Pereira*; Maria Elize Rangel Silva*; Thamires Sobreira Gomes*; Thaynara Marinho de Andrade*
O (re)encontro com o Rio Pomba: um diálogo entre os tempos universidade e comunidade, no curso de Educação do Campo	Maristela Barenco Corrêa de Mello; Marques Vieira da Silva Júnior*; Rodrigo Frederico dos Reis Pereira*

Elaboração do autor.

*Estudantes/Egressos da LEdoC/UFF.

Além disso, como afirmaram os docentes, o curso está mais bem estruturado burocraticamente, mais adaptado à região, com um modelo sólido de alternância, reestruturando-se em relação ao currículo e sendo reconhecido institucionalmente, o que significa que o curso, mesmo em pouco tempo de atuação, tem construído importantes movimentos contra-hegemônicos, tanto em Santo Antônio de Pádua como, institucionalmente, no INFES/UFF. Contudo, tal processo não tem acontecido de maneira linear, mas permeado de desafios em decorrência, principalmente, da falta de infraestrutura, condicionando o potencial de repercussão que o curso ainda pode atingir. Como política pública e, por isso, vinculada ao Estado, essa Licenciatura é afetada, como destacamos no segundo capítulo deste trabalho, pelo jogo do poder presente nesse espaço de disputas, tanto em nível municipal como no nacional. Essa é uma política pública que responde ao governo federal; portanto, seu movimento também coincide com a conjuntura política do país.

Dessa forma, um fato determinante no que tange aos desafios da LEdoC/UFF é a realidade política brasileira no período que ela se institucionalizou, isto é, iniciando sua primeira turma em 2015, a LEdoC/UFF conviveu com um período em que se intensificava o plano ofensivo neoliberal de reestruturação do capital marcado pela ruptura democrática ilustrada no golpe, político-parlamentar e midiático, contra a então presidenta eleita Dilma Rousseff, em 2016. Além do golpe, uma série de eventos planejados se somam a essa ofensiva do neoliberalismo, como destacamos em trabalho anterior (ANDRADE; NOGUEIRA; NEVES, 2022):

a) as condutas ilegais em âmbito da Operação Lava Jato – iniciada em abril de 2014 sob o protagonismo do ex-juiz federal Sergio Moro (Gonzaga & Nassif, 2020); b) o favorecimento do golpe à democracia, materializado no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016 (Moreira, 2018); c) o assassinato da vereadora Marielle Franco, a qual assumia um papel representativo das famílias que mais sofrem com a intervenção militarizada na cidade do Rio de Janeiro (Andrade & Corrêa, 2020); d) a prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que, em âmbito da Operação Lava Jato, foi orquestrada para impedir a sua participação na disputa presidencial de 2018 (Nassif, 2020); e e) a ascensão da extrema-direita à Presidência da República associada ao uso exaustivo de *fake news*, discursos cristãos conservadores e teorias conspiratórias nas redes sociais (Gonzaga & Nassif, 2020; Mariano & Gerardi, 2019; Nassif, 2020).

Esses eventos marcam o movimento hegemônico da classe burguesa na “retomada” do controle do Estado em sentido estrito, iniciado com Michel Temer e tornando-se cada vez mais nítido ao passo que Jair Bolsonaro é eleito presidente. O fim do diálogo com as classes populares, ainda sob o governo Temer, marca essa ascensão da extrema-direita e é evidenciado em diversas medidas tomadas pelos governos que sucederam a ex-presidente Dilma, seguido pelo discurso de ódio contra minorias políticas e pela propagação de *fake news*. Conforme detalham BICALHO e colaboradores (2021, p. 52), o governo Bolsonaro

editou dois Decretos que representaram uma importante derrota para promoção da política de educação do campo. O Decreto nº 9.645, de 2 de janeiro de 2019, substituiu a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A exclusão da SECADI acompanha os retrocessos verificados já no governo de Michel Temer (2016-2018), quando por meio da Lei nº13.266, de 5 de abril de 2016, extinguiu a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), atualmente vinculada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MDH). Importante ressaltar a não dissociação entre SECADI e SEPPIR. Afinal, o encaminhamento de lutas antirracistas fortalece as políticas de ações afirmativas e educação do campo, fundamental nas comunidades quilombolas e grande parcela de camponeses/as negros/as que compõem o campesinato brasileiro. Outro importante desmonte ocorreu por meio do Decreto nº10.252, de 20 de fevereiro de 2020, que inviabiliza o PRONERA e a condução das políticas de educação do campo nos Estados. Tal ato fragiliza as políticas de reforma agrária. Ele permite o avanço da fronteira agrícola, ampliação dos desmatamentos e concentração de terras, gerando mais conflitos e mortes no campo. No Decreto nº9.660, de 1º de janeiro de 2019, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) está vinculado ao Ministério da Agricultura, órgão que historicamente representa os interesses das classes patronais e ruralistas. Nessa conjuntura, projetos de reforma agrária, titulação e demarcação de territórios quilombolas e indígenas tornam-se praticamente inviáveis.

Essas medidas, assim como os diversos cortes e contingenciamentos de verbas destinadas às Universidade, impactaram drasticamente a manutenção, a estruturação e as políticas de permanência de estudantes das classes populares nesses espaços – sobretudo para aqueles presentes em universidades do interior, ainda sem estruturas básicas de alojamento e

restaurante universitário, como é o caso do INFES/UFF. Além disso, a perda da bolsa específica para os estudantes da LEdoC/UFF, em 2017; a falta de recursos para execução de pesquisas no Tempo Comunidade; a ausência de profissionais que cuidem da saúde mental dos estudantes e professores, suporte para mães, entre tantas outras carências, não podem passar despercebidas na equação sobre a repercussão dessa política pública. Como ressaltou P3,

os piores problemas são de ordem de infraestrutura, de acolhimento aos estudantes. Então, eu penso que não tem como a gente ter um curso de Educação do Campo sem investimento institucional, bolsas, bandeirão, alojamento. A Universidade não conseguiu, ela colocou o curso ali, mas ele funciona ainda de maneira precária em muitos sentidos, sobretudo no sentido de permanência dos estudantes e das estudantes nesse *campus* que ainda é precário. [...] falta alojamento, falta um lugar para almoçar, falta bolsa; no início, a gente ainda conseguiu segurar isso, porque o curso teve verba própria do MEC e tudo mais, mas depois foi ficando cada vez pior, e isso leva a mais evasão.

Em concordância com a fala de P3, outros seis docentes afirmam que esse tem sido o principal desafio do curso, pois seu impacto está estritamente relacionado à permanência de estudantes, à dificuldade de atender sujeitos do campo e de movimentos sociais populares de fora do município, entre outros aspectos que distanciam o curso de sua plena consolidação. Como destacamos em pesquisa anterior, “a ausência dessa infraestrutura, principalmente alojamentos e restaurante universitário, resulta na desistência e no distanciamento de estudantes procedentes de aldeias indígenas, quilombos e outros centros rurais” (ANDRADE *et al*, 2019, p. 26).

Nesse sentido, a sensação que fica é de que o curso, ainda que burocraticamente, não seja permanente; a política aplicada a ele nesses últimos anos o torna “temporário”. Como vem acontecendo com algumas LEdoCs ameaçadas de encerrarem suas turmas, seja pelo baixo número de entrada ou pelo alto índice de evasão, que não levam em conta todos os porquês dessa equação. E isso é um projeto! Um projeto de despolarização das universidades, que, mesmo que ainda não fosse de fato popular, caminhava nesse sentido, com programas de assistência estudantil, políticas afirmativas e o próprio Reuni, que ampliou a interiorização e construiu o primeiro prédio do INFES/UFF.

Portanto, a falta de infraestrutura e o descaso intencional do poder público, principalmente em se tratando de uma política pública recém-criada, é o principal desafio a ser superado para a efetiva consolidação e ampliação da repercussão do curso na região – sobretudo pelo público a que ela se destina: trabalhadores e trabalhadoras do campo, sujeitos das classes populares. Em outras palavras, diante de um perfil extremamente específico, é praticamente impossível desassociar condições básicas para que esses estudantes se mantenham na

Universidade do sucesso e repercussão do curso. Como bem ilustra o relato de um dos entrevistados,

para um jovem pobre que se formou no Ensino Médio e vai procurar um trabalho, a dificuldade em relação ao curso de Educação do Campo, ou a qualquer outro aqui, é conseguir trabalhar e estudar. Eu falo isso porque eu senti na pele. Se ao mesmo tempo que você trabalha e quer cursar a universidade, permanecer, sua rotina é acordar cedo, trabalhar o dia inteiro, a noite vai para a faculdade, volta para a casa, onde você vai estudar, no outro dia acordar cedo, você não tem tempo de sono de qualidade, mexe com sua saúde, mexe com emocional. Ao mesmo tempo, você não tem dinheiro para comer, transporte, tudo pesa para que você não permaneça na Universidade, que você não permaneça em um curso de nível superior e, automaticamente, você não alcance conhecimento. Alcançar conhecimento em relação à política, em relação a questões que são seus direitos, que são muito discutidos dentro da universidade e nem tanto em outros espaços. Os empresários, as pessoas que detêm o poder, as pessoas que abrem as portas de emprego conhecem isso, eles sabem dessa realidade (e dificultam ainda mais esse processo) (E1).

Diante disso, podemos dizer que o curso de LEdoC/UFF tem problemas estruturais que fragilizam a permanência de estudantes, condicionam sua consolidação e limitam sua repercussão, o que requer medidas como: aproximação com sujeitos do campo da região, ainda que estes não se reconheçam com tal; fóruns de discussão que pautem estratégias de permanência; comissões que discutam maneiras de potencializar o ingresso de estudantes; visitas recorrentes às escolas da região; ampliação da divulgação do curso; aproximação do curso com professores das escolas do campo da região; retorno do vestibular específico, entre outras. Muitas dessas medidas, contempladas no PPP do curso, têm acontecido; outras ainda apresentam dificuldades de implementação, sobretudo posteriormente a 2019, com a pandemia de Covid-19²².

Resumindo, mesmo com muitos problemas de infraestrutura, a LEdoC/UFF tem iniciado um importante processo de organização das classes populares por meio de seu processo formativo, inaugurando no imaginário de muitos estudantes da região a necessidade da luta de classes. Por isso, como afirmaram todos os estudantes e egressos entrevistados, a LEdoC/UFF é fundamental, a longo prazo, para mudar o quadro hegemônico estabelecido por mais de um século no município. Afinal, o processo formativo da LEdoC/UFF “busca conscientização política e social, busca fazer com que o aluno se torne crítico da sua realidade, que não seja um aluno que aceite tudo, mas que critica, que questiona; esse é o diferencial que o curso possibilita

²² Diante da complexidade do quadro pandêmico da Covid-19 que assolou o mundo em 2019, nosso recorte de pesquisa se limitou à compreensão do curso de 2015 a 2019, visto que não teríamos tempo hábil, no curto prazo de dois anos do mestrado, para dar conta do conteúdo presente neste trabalho somado aos impactos dessa situação sanitária global. Porém, é de extrema importância pontuar que os desafios, não só das LEdoCs, mas de todo o ensino superior brasileiro, são intensificados por essa pandemia, sobretudo para as classes populares e populações do campo.

(E6)”. Parafraseando Molina (2014), em uma sociedade formada para ser passiva diante das condições de reprodução impostas pelo capital, é fundamental uma formação de valores que construam nos sujeitos a autonomia necessária para compreender seu próprio valor histórico, sua função enquanto classe social, seus direitos e suas potencialidades.

Assim, conseguimos perceber que, ainda que a LEdoC/UFF tenha suas especificidades diante do quadro municipal, seus principais avanços e desafios têm muita semelhança com a realidade de outras LEdoCs. Por exemplo, tal qual destacamos no capítulo anterior, os avanços na experiência da UFF também apresentam elementos como: o fortalecimento da auto-organização e resistência dos sujeitos do campo; a busca pela redefinição da função social da escola e da educação; o enfrentamento a desterritorialização e a afirmação da identidade de populações camponesas; a atuação de estudantes e egressos em diferentes espaços, como organizações comunitárias, movimentos sociais, sindicatos etc.; a ampliação da diversidade no Ensino Superior; e a afirmação da pesquisa como elemento central na busca por transformações na realidade.

No que tange aos desafios, as semelhanças permanecem: a recusa do diploma por área de conhecimento e a dificuldade de entrada na rede escolar municipal; o alto índice de fechamento de escolas do campo, estreitando ainda mais os lugares de atuação dos egressos; o alto número de evasão e, conseqüentemente, o baixo número de egressos; além da falta de infraestrutura e dos diversos cortes e contingenciamentos que impactaram toda a classe popular presente no Ensino Superior brasileiro. Portanto, ainda que a LEdoC/UFF tenha especificidades e dinâmicas que competem à dinâmica local, o curso enfrenta dilemas que não são apenas característicos do município, mas da formação da sociedade brasileira, demonstrando que a luta da Educação do Campo, ainda que com muitas especificidades locais, é uma luta nacional, que está condicionada à organização da sociedade brasileira como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se muito vale o já feito, mais vale o que será.

Milton Nascimento

Com essa pesquisa foi possível destacar que, ao se institucionalizar no Noroeste fluminense, a LEdoC/UFF tem carregado a materialidade do movimento da Educação do Campo, instaurando no município uma contraposição à realidade em que prevalece o domínio de elites agrárias, desde a sua fundação. Esta contraposição, embora imponha muitas dificuldades para o próprio curso em questão, esboça também uma de suas matrizes fundamentais: disputar o Estado para construir trincheiras que fortaleçam a classe trabalhadora do campo dentro de uma guerra de posição contra o capital – o que, na LEdoC/UFF, tem acontecido a partir da formação de sujeitos comprometidos, ética e politicamente, com o campo e com suas demandas.

Em outras palavras, o município de Santo Antônio de Pádua carrega, historicamente, um legado colonial no qual a organização da vida foi moldada pelos antigos senhores de terra, condicionando as relações sociais, políticas e epistêmicas, e resultando em uma hegemonia muito bem cristalizada até os dias atuais. Essa hegemonia foi muitas vezes conquistada pela força (pelo medo), mas sua consolidação acontece de fato pela influência dos intelectuais da burguesia nos meios de comunicação, como rádio, produzindo consenso e guiando a sociedade civil em direção às vontades preestabelecidas pela classe burguesa local; essa hegemonia reflete no modelo de desenvolvimento presente no campo, na pouca representação popular na política, na economia condicionada ao poder de grandes famílias, no apagamento da história das classes populares, entre outros aspectos que fazem prevalecer a concepção de mundo da classe dominante.

Esse movimento acaba por condicionar a identidade campesina à pobreza, à miséria, ao atraso etc., preconceitos que inferiorizam o campo e seus sujeitos, causando recusa, principalmente na juventude, de aceitar sua identidade. O que torna extremamente difícil a difusão do curso no município; afinal, a LEdoC/UFF precisa desses sujeitos para existir. Porém, ainda que o município represente um espaço de difícil difusão para esta licenciatura, é, também, por este mesmo motivo que sua presença se faz extremamente necessária, sobretudo por sua materialidade, que implica na transformação da relação do camponês com o mundo, com o *status quo*, com as formas de dominação material, simbólica e epistemológica.

Portanto, cenários desfavoráveis também são importantes espaços para a atuação do curso, posto que transformações só são feitas sobre realidades que precisam ser transformadas.

Nesse sentido, um curso que tem como proposta a auto-organização das classes populares do campo frente às opressões impostas por elites hegemônicas apresenta-se como fundamental diante de uma realidade de sujeitos desorganizados, marginalizados e apagados da história.

Tal qual Freire (2005) nos ajudou a compreender, a situação concreta de opressão impossibilita os oprimidos de localizar o opressor concretamente, desenvolvendo nos oprimidos atitudes fatalistas diante da situação concreta de opressão a que são submetidos. Esse fatalismo, caracterizado muitas vezes como docilidade e passividade das classes populares, é, na verdade, “fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser povo” (*Ibid.* p. 55), que, diante da situação concreta de opressão, cria uma característica muito comum nos oprimidos, impedindo-os de se movimentarem, a autodesvalia; de tanto escutarem, muitas vezes de si mesmos, que são incapazes, que não sabem nada, terminam por se convencer de sua incapacidade – situação possível de reverter com relações sociais emancipatórias que permitam que esses sujeitos compreendam seu valor histórico, saindo de uma condição de oprimidos para uma condição de sujeitos individuais e coletivos, comprometidos ética e politicamente com a transformação da sociedade (catarse):

Enquanto se encontra nítida sua ambiguidade, os oprimidos dificilmente lutam, nem sequer confiam em si mesmos. Têm uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade do opressor. No seu poder de que sempre dá testemunho. Nos campos, sobretudo, se observa a força mágica do poder do senhor. É preciso que comecem a ver exemplos da vulnerabilidade do opressor para que, em si, vá operando-se convicção oposta à anterior. Enquanto isto não se verifica, continuarão abatidos, medrosos, esmagados (FREIRE, 2005, p. 57).

Logo, a chegada da LEdoC/UFF, enquanto movimento das classes populares camponesas, traz para o contexto municipal muito mais que um curso de formação de professores, traz um resultado concreto da luta coletiva pela transformação das circunstâncias, colocando em evidência que o modelo de sociedade vigente atua na promoção do isolamento, da desorganicidade, do medo, da exclusão e da perseguição das “classes perigosas” e, no clima de insegurança, que, dominando as emoções, o imaginário e o inconsciente coletivo, invoca regimes autoritários (SEMERARO, 2021). Porém, expondo sua forma, demonstra que o opressor não é invulnerável, muito menos invencível, tornando-se exemplo de luta coletiva concreta pela transformação das circunstâncias.

Nesse sentido, podemos afirmar que um dos principais papéis da LEdoC/UFF, tendo em vista o contexto político, social e epistêmico do município, está em caminhar com as classes populares locais para construir dinâmicas que as fortaleçam e organizem. Afinal, como destaca Freire (1992, p. 79), “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se

pôs a caminhar”. Ou seja, isoladas e oprimidas, as classes populares locais dificilmente caminharam, visto que esse movimento era incompreensível dentro de imaginário social condicionado pela elite hegemônica. Porém, com as experiências que se organizam dentro da materialidade do movimento da Educação do Campo, ela não só possibilitou o aprender a caminhar como também permitiu que esses sujeitos, não mais isolados, ensinem caminhos outrora perdidos no cárcere em que se encontravam.

Porque assim é, a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz co-intencionalidade. Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento (FREIRE, 2005, p. 64).

Isso significa que o processo formativo da LEdoC/UFF não se limita a uma formação estritamente técnica, limitada dentro da universidade, mas tem permeado a vida social e política municipal com a Pedagogia da Alternância. Por meio dos eixos temáticos de Tempo Comunidade, tem problematizado questões historicamente apagadas dos espaços de discussão, dando suporte teórico e criando resistências ao formar Educadores do Campo que buscam se comprometer com a organização da vida das classes populares. Questionando, por exemplo, as questões ambientais e o modelo de desenvolvimento do campo; incentivando a produção agroecológica; refletindo sobre organização de trabalhadores e trabalhadoras do campo; discutindo a saúde de populações negras; indagando sobre a permanência e o ingresso das classes populares – sobretudo populações negras – no ensino superior; realizando atividades que valorizem as escolas do campo; e construindo movimentos contra o seu fechamento.

Além desses movimentos, o compromisso com a Educação do Campo, construído dentro do processo formativo da LEdoC/UFF, acompanha esses sujeitos para além da graduação, como observado na atuação dos egressos. Seja na sociedade civil em geral, com posicionamento crítico diante da realidade; em aparelhos de hegemonia, como sindicato e conselho tutelar; ou na pós-graduação, dando continuidade às pesquisas que se iniciaram dentro da LEdoC/UFF, permitindo-nos afirmar que a principal repercussão da LEdoC/UFF está na formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, dirigentes (especialistas + políticos), “intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao orgânico desenvolvimento de uma sociedade integral, civil e política” (GRAMSCI, 2001, p. 24). Em outras palavras, para além de formar professores especialistas para atuar nas

escolas do campo, esse curso tem formado educadores políticos para atuar, também, sobre a realidade do município. Como demonstramos, sua dimensão política formativa aponta para uma constante tentativa de consolidar nos educandos uma educação comprometida com o campo e com seus sujeitos – movimento que é aferido nos diversos eixos de tempo comunidade e nas intervenções realizadas por eles, incidindo não só no processo formativo pessoal dos estudantes, mas também na realidade de suas comunidades, do município e da região.

Portanto, mais que mesurar a importância da LEdoC/UFF no Noroeste fluminense quantitativamente, pelo número de intervenções que ela tem realizado no município e pela quantidade de estudantes e dos egressos que se destacam academicamente, o que de fato importa – talvez seja muito mais significativo para o movimento da Educação do Campo – é afirmar que, qualitativamente, ela tem desempenhado um papel fundamental no município, sobretudo para comunidades que permaneceram com suas escolas abertas; para os agricultores que têm ganhado apoio na produção agroecológica; para populações remanescentes que ganharam aliados na luta pela saúde específica das populações negras, entre outras atividades que não têm a ver com números, mas com o fortalecimento dos sujeitos no campo. Como destacou Molina (2014, p. 266), o que se espera da Educação do Campo é “que ela seja capaz de tornar-se uma aliada dos camponeses que lutam para permanecer em seu território, podendo então existir como tais, ou seja, como camponeses”.

Entretanto, ainda que essa análise tenha sido construída com estudantes e egressos do município, alguns deles pertencentes às comunidades rurais, observamos lacunas que poderiam ser preenchidas pelas vozes de outros sujeitos das comunidades de atuação da LEdoC/UFF – o que foi inviabilizado tanto pela limitação de tempo que temos em uma pesquisa de mestrado como pelo momento histórico que vivenciávamos no início dessa pesquisa, a pandemia global da Covid-19. Portanto, frisamos que, para uma pesquisa futura, seria extremamente enriquecedor conversar com moradores da comunidade, professores de escolas do campo, agricultores e outros sujeitos que têm recebido a LEdoC/UFF em seus espaços de vida e morada, pois, no fim, essa é uma política que diz respeito a todos nós em conjunto.

Também conseguimos perceber com essa pesquisa que os avanços e desafios da LEdoC/UFF não fazem parte de um movimento isolado das relações estabelecidas no campo paduano, embora tenham especificidades que competem à dinâmica local; como política pública federal, as LEdoCs também são condicionadas pelas relações de poder estabelecidas no Estado em sentido estrito, o que requer uma ampliação das lutas desenvolvidas na sociedade civil para que esse curso seja fortalecido dentro desse campo desigual de forças que é o Estado. Portanto, se por um lado essa conquista representa a ampliação da luta coletiva dos movimentos

sociais populares para dentro do Estado, fortalecendo e organizando as classes populares de diversas regiões do Brasil, por outro, as disputas por recursos e a plena efetivação dessa política ainda são extremamente desiguais diante da hegemonia que predomina na sociedade política.

O resultado dessa desigualdade representa desafios para todo o movimento da Educação do Campo e sua repercussão em nível nacional. No caso da LEdoC/UFF, não é diferente, ainda que esse curso venha fortalecendo e organizando sujeitos no Noroeste fluminense; ele também apresenta muitas fragilidades, principalmente no que se refere à falta de infraestruturas básicas, como alojamento e restaurante universitário. Portanto, diante do perfil a que este curso se destina – populações campestres populares –, essas fragilidades dificultam muito a manutenção desses sujeitos na universidade. Contradição que explica o baixo número de egressos e dificulta a repercussão do curso; afinal, não é possível manter as classes populares na universidade sem oferecer-lhes uma estrutura mínima que permita sua “sobrevivência”.

Por fim, esse curso se apresenta como fundamental para ajudar na construção de trincheiras, objetivando mudar não só o campo paduano, ou o Noroeste fluminense, mas, em unidade com as demais LEdoCs, transformar as relações sociais e de produção para construir uma outra sociedade possível. Demonstrando que a luta da Educação do Campo no Noroeste fluminense é a luta do movimento nacional da Educação do Campo, assim como a luta do movimento nacional da Educação do Campo é a luta da Educação do Campo no Noroeste fluminense. Afirmando-se, por meio do mais importante elemento na luta de classes: a união crescente!

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo. A evolução do espaço agrário Fluminense. **GEOgraphia**, v. 7, n. 13, 4 fev. 2005.

ALENTEJANO, Paulo. A hegemonia do agronegócio e a reconfiguração da luta pela terra e reforma agrária no Brasil. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, **Dossiê “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência**, n. 42, v. 4, p. 251-285, mês dez, 2020.

ALFONSIN, Jacques Távora. Direitos Humanos. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 224-231, 2012.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelho ideológico do Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1970.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues; NEVES, Lucas do Couto. Educadores do campo e Movimentos Sociais em formação: embates políticos em defesa das escolas do campo no noroeste fluminense. **Cadernos CIMEAC** – v. 11, n. 2, 2021

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues; NOGUEIRA, Letícia Pereira Mendes; NEVES, Lucas do Couto; RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes. Educação do Campo em giro decolonial: a experiência do Tempo Comunidade na Universidade Federal Fluminense (UFF). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. e7178, 19 dez. 2019.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues; NOGUEIRA, Letícia Pereira Mendes; NEVES, Lucas do Couto. Formação de professores da educação rural: desafios do ensino a distância nas IFES brasileiras durante a pandemia de COVID-19. **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais**, 30, 2022.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues; RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes. Escolas do Campo e Infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. **Educação em Revista**. v. 36, Belo Horizonte, 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. 3 Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 326-332, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977.

BICALHO, Ramofly; MACEDO, Pedro Clei Sanches; RODRIGUES, Guilherme Goretti. EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: enfrentando o desmonte das políticas públicas. **Periferia**, v. 13, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2021.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas

em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRASIL. **Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao>. Acesso em: 13 out. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 13 out. 2020.

BRITO, Felipe; ALVES, José Claudio; LOBO; Roberta. Violência social. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012 p.770-777, 2012.

BUCI-GLUCKSMANN, Christine. **GRAMSCI Y EL ESTADO: HACIA UNA TEORIA MATERIALISTA DE LA FILOSOFIA**. Siglo XXI de España Editores, S. A., 1ª edición en español, 1978.

BUSTAMANTE, Heitor de. **Sertões dos puris: história do município de Santo Antônio de Pádua**. Pádua, RJ: Casa do Homem de Amanhã, 1971.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. 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, p. 259-267, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p.35-64, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área**. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.) **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 95-122, 2011b.

CALDART, Roseli Salete. **Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?** In: CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, p. 127- 154, 2010.

CALDART, Rosely Salete. **Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?** In: MOLINA, M. C. & SÁ, L.M. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto** (UFMG; UnB; UFS

e UFBA). Belo Horizonte, Autêntica Editora, p. 95-121. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 5), 2011.

CALDART, Rosely. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: Molina, Mônica C. (ORG). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

CARNEIRO, Maria José; TEIXEIRA, Vanessa Lopes. Para além das dualidades: o rural não agrícola no estado do Rio de Janeiro. In: CARNEIRO, Maria José. (Org.) **Ruralidades contemporâneas: modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Mauad X / FAPERJ, 2012.

CHAUÍ, Marilena. A sociedade democrática. In: MOLINA, M. C.; SOUZA JÚNIOR; J. G.; TOURINHO, F. (Org.). Introdução Crítica ao Direito Agrário. Brasília: Ed. da UnB (Coleção O Direito Achado na Rua, v. III), 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Hegel e a Democracia**. Conferência apresentada no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, em 13 de junho de 1997. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/artigos> Acesso em: 14 de abril de 2023.

CPDOC – FGV, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas. **Verbetes bibliográfico**. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/quintal-josias> Acesso em: 05 de jan. de 2022.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 746-749, 2012.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. MOLINA, Mônica Castagna. Formação de educadores do campo e trabalho coletivo: refletindo sobre experiências da UNB e da formação docente em Cuba. **Revista Congreso Universidad** 2016, Habana, Cuba, v. 5, n. 4, 2016.

FONTES, Virgínia; MENDONÇA, Sonia Regina de. História e teoria política. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, pp. 55-71.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 266-273, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salette. Apresentação. In: FRIGOTTO, G. *et al.* (Org.). **História, Natureza, Trabalho e Educação**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 25-31, 2020.

GADELHA, Regina Maria d'Aquino Fonseca. A lei de terras (1850) e a abolição da escravidão capitalismo e força de trabalho no Brasil do século XIX. **R. História**, São Paulo. 120, p. 153-162, jan/jul. 1989.

GALVÃO, Maria do Carmo. **Breve Histórico da Ocupação do Território Fluminense**: período república. Rio de Janeiro: Departamento de Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), através de convênio celebrado entre a SEAF e a Fundação Universitária José Bonifácio (FUJB). 1997.

GOMES, Elizabeth Moreira. Princípios Educativos para a Educação do Campo. In: Anielli Fabiula Gavioli Lemes, Carlos Henrique Silva de Castro, Clebson Souza de Almeida e Ofelia Ortega Fraile Os **Vales que Educam**: 10 anos de alternâncias, autonomia e diálogos na Educação do Campo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOMES, Romeu; SOUZA, Edinilsa Ramos; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MALAQUIAS, Juaci Vitória; SILVA, Cláudio Felipe Ribeiro. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagens de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 185-221, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. volume 3 [recurso eletrônico]: Maquiavel, notas sobre o estado e a política, 1ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GRAMSCI, Antonio. **A questão meridional**. Seleção e introdução Franco de Felice, Valentino Parlato; tradução Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno do cárcere**, volume 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social**: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

HARVEY, David. O “novo” imperialismo: atenuado por espoliação. **Registo socialista**, v. 40, n. 1, pág. 95-126, 2004.

HELIODORA, Carolina Maria. **O processo de “implantação” e funcionamento do Conselho Territorial do Noroeste Fluminense – CTNF**: agentes, atos e representações. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2009.

HESSE-BIBER, Sharlene Nagy. **Mixed methods research: Merging theory with practice**. Guilford Press, 2010.

HOBBSAWM, Eric J. **A era do capital**. 1848-1875. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 27ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**. 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Produto Interno Bruto dos municípios**. 2015.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Santo Antônio de Pádua – **IBGE Cidades**, 2010.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação no Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7%C3%A3o>
Acesso em: 12 nov. 2021.

KATO, Karina Yoshie Martins. A agricultura e o desenvolvimento sob a óptica da multifuncionalidade: o caso de Santo Antônio de Pádua (RJ). 2006. **Dissertação** (Mestrado) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2006.

LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-51, 2002.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso. Políticas educacionais neoliberais e Educação do Campo. 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, p. 576-584, 2012.

LIMA, Silvio Cezar de Souza. Rompendo as cercas e ocupando o latifúndio do conhecimento: relato sobre a implementação do curso de educação do campo na Universidade Federal Fluminense. In: Francisca Marli R. de Andrade; Fabio A G Oliveira; Michelle L. Domingues Paula Arantes B. B. Habib; Silvio C. de Souza Lima (Org.). **Coletânea comemorativa cinco anos da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Fluminense (UFF)**. – Rio de Janeiro: Ape’Ku, 2022.

LUMBRERAS, Marlúcia Junger. “Noroeste Fluminense: da estagnação a novas oportunidades?”. In: SANTOS, Angela Moulin S. Penalva *et al.* (orgs.). **Rio de Janeiro: um olhar socioespacial**. Rio de Janeiro: Gramma, 2010.

LUMBRERAS, Marlúcia Junger. Noroeste Fluminense: da estagnação a novas oportunidades? **Dissertação** (Planejamento Regional e Gestão de Cidades) Universidade Candido Mendes – Campos/RJ, 2008.

MACHADO, Luiz Carlos Pinheiro. Agrobiodiversidade. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 48-52, 2012.

MAGNANI, Luiz Henrique; CASTRO, Carlos Henrique Silva; MARQUES, Luiz Otávio Costa. Da política pública de Educação do Campo à prática acadêmica para formação de professores. In: Anielli Fabiula Gavioli Lemes, Carlos Henrique Silva de Castro, Clebson Souza de Almeida e Ofelia Ortega Fraile Os **Vales que Educam**: 10 anos de alternâncias, autonomia e diálogos na Educação do Campo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MALHEIROS, Márcia. **Homens da fronteira índios e capuchinhos na ocupação dos sertões do leste do Paraíba ou Goytacazes séculos XIII e XIX**. UFF. Niterói, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MARINHO, Ísis. A Região Noroeste Fluminense e o Projeto Rio Rural: tendências e problemas da agricultura familiar. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2015. ALENTEJANO, Paulo. A evolução do espaço agrário Fluminense. **GEOgraphia**, v. 7, n. 13, 4 fev. 2010.

MARINHO, Ísis. Processo de Regionalização do Noroeste Fluminense. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 13, n. 2, págs. 78-93, jul-dez, 2017.

MARX, Karl. **O Capital** – Livro III – O Processo Global da Produção Capitalista. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach** (1845). In: FRIGOTTO, G. *et al.* (Org.). História, Natureza, Trabalho e Educação. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, p. 67-6, 2020.

MENDONÇA, Sonia Regina. ESTADO. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 348-355, 2012.

MENDONÇA, Sonia Regina. Mundo rural, intelectuais e organizações culturais no Brasil: o caso da Sociedade Nacional de Agricultura. **Mundo Agrário**, [S. l.], v. 1, não. 1, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. in: DESLANES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 61-77, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados. Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, p. 263-290, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015a.

MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. In: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**. [online]. v. 38, n. 140, p. 587-609, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, 55, 145-166. 2015b

MOLINA, Mônica Castagna. FERNANDES, Bernardo Mançano. O Campo da Educação do Campo. In: Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. Resultados de pesquisas sobre os (as) Egressos (as) das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 6, p. e13419, 2021.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; PEREIRA, Marcelo Fabiano. Reflexões sobre a Licenciatura em Educação do Campo e suas potencialidades para a transformação da forma escolar: uma análise a partir da atuação de egressas da Universidade de Brasília. In: MOLINA, M.C; HAGE, S.M. (Org.) **Licenciaturas em Educação do Campo: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidade de sua expansão**. Ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 326-332, 2012.

MOTTA, Márcia. **Nas Fronteiras do Poder**. Conflito e Direito à Terra no Brasil do século XIX. Rio de Janeiro, Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro/ Vício de Leitura, 1998.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Caderno de Educação n. 13: **Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001**. São Paulo, SP: Setor de Educação, 2005.

NEVES, Lucas do Couto. **Educação do Campo em movimentos**: lutas sociais e embates políticos por direitos educativos diferenciados. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo) - Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua - RJ, 2020.

NEVES, Lucas do Couto; SANTOS, Pablo Peixoto de Jesus; CORRÊA, Bruno de Oliveira; ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues. Memória social e resistência: organização comunitária contra o fechamento da escola Alice do Amaral Peixoto. In: COSTA, Álvaro Daniel (Org.). **Cultura, cidadania e políticas públicas**. v. 4. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, p. 130-137, 2019.

OLIVEIRA, João F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: Eliza Bartolozzi Ferreira; Dalila Andrade Oliveira. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 237-252, 2009.

OSORIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização**. Outras Expressões, 2014.

PEREIRA, Carlos Alberto Messeder; REIS, Patrícia. **Comunicação, cultura e sustentabilidade**: desenvolvimento sustentável nos APLs de Cabo Frio e Santo Antônio de Pádua – Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

PIRACIABA, B.; LEMOS, L. Dinâmicas territoriais no estado do Rio de Janeiro: reflexões em torno da região Noroeste Fluminense. In: MARAFON, G.J.; RIBEIRO, M.A. (Orgs.) **Revisitando o território fluminense**, VI [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, pp. 151-166, 2017.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado o poder o socialismo**. Rio de Janeiro – Edições Graal, 1980.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012 Dicionário da Educação do Campo, p. 389-395, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo: embate entre movimento camponês e estado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.01, p.459-490, mar. 2012.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês Trabalho e Educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes. **A precarização enquanto estratégia de fechamento de escolas do campo**: uma análise da infraestrutura de três escolas do Noroeste Fluminense. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo) - Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua - RJ, 2019.

ROSSATO, Maristela; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. A metodologia construtiva-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 343-352, 2017.

SANTOS, Milton. **O retorno do território**. In: OSAL: Observatório Social de América Latina. Ano 6 no. 16 (jun. 2005-). Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6ª ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SAVIANI, Demerval. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a Educação Pública no Brasil. In: LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D. **História, educação e transformação**. Tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEBRAE/RJ – Serviço Brasileiro de Apoio as pequenas Empresas. **Painel regional: Noroeste fluminense**. Observatório Sebrae/RJ. -- Rio de Janeiro, 2016.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, educação e escola: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci**; tradução do caderno 12 [de] Maria Margarido Machado. - 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SILVA, Kátia Agustas Curado Pinheiro Cordeiro da. Políticas públicas na formação de professores e a relação teoria e prática: um debate com Gramsci. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

SOFFIATI, Arthur. **Noroeste Fluminense: registros de um eco-historiador militante**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

VASCONCELLOS, Tânia de. **Criança do lugar e lugar de criança: Territorialidades infantis no noroeste fluminense**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói – RJ, 2005.

VELLASCO, Maria Thereza Caldas; DAHER, Marinice Vieira. **A Casa de Visconde Figueira: História da Câmara Municipal de Santo Antônio de Pádua** – Santo Antônio de Pádua – 2007.

ZANETTI, Maria Aparecida. Pedagogia da Esperança: reflexões sobre Reencontro com a pedagogia do oprimido. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). Paulo Freire Vida e Obra. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação do pesquisador

Carta nº 20, Brasília/DF, 16 de novembro de 2022.

Senhor (a) _____,

Por meio desta carta apresento o mestrando Lucas do Couto Neves, do Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da Faculdade UnB Planaltina (FUP). O mestrando está realizando a pesquisa intitulada “Educadores do campo e Movimentos Sociais em formação: repercussões da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo em Santo Antônio de Pádua – RJ”. O objetivo geral da pesquisa é analisar repercussões geradas pela Licenciatura em Educação do Campo no contexto social e político de Santo Antônio de Pádua – RJ, nos anos de 2015 a 2019.

Na oportunidade, solicitamos autorização para que a pesquisa seja realizada com a sua participação através da coleta de dados por meio de entrevista e observação. Gostaríamos de informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade dos participantes, além do comprometimento do pesquisador em possibilitar um retorno dos resultados da pesquisa aos participantes. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre a ser assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Prof. Orientador Dr. Jorg Nowak

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido nº _____

Eu _____, portador(a) do RG nº _____, CPF nº _____, aceito participar da pesquisa intitulada “Educadores do campo e Movimentos Sociais em formação: repercussões da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo em Santo Antônio de Pádua – RJ”, desenvolvida pelo mestrando pesquisador Lucas do Couto Neves, e permito que obtenha gravação de voz da minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. As gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador Lucas do Couto Neves e sob sua guarda.

Declaro que este termo será assinado em duas vias destinadas à guarda de minha pessoa e do pesquisador acima mencionado.

_____, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Ciente e de acordo com as condições estabelecidas neste termo.

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C – Termo de consentimento para gravações de voz

Termo de Consentimento para Gravações de Voz nº _____

Eu _____, portador(a) do RG nº _____, CPF nº _____, permito que o pesquisador Lucas do Couto Neves obtenha gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica.

Concordo que o material e as informações obtidos possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. As gravações de voz ficarão sob a propriedade e sob a guarda do pesquisador Lucas do Couto Neves.

Declaro que este termo será assinado em duas vias destinadas à guarda de minha pessoa e do pesquisador acima mencionado.

_____, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Ciente e de acordo com as condições estabelecidas neste termo.

Assinatura do pesquisador

ANEXOS

ANEXO I – Roteiro de entrevista semiestruturada (Estudantes)

Hoje é dia ____/____/____, estamos em Santo Antônio de Pádua, nas dependências do Instituto Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense, realizando uma entrevista com a(o) discente/egressa(o) do curso de Licenciatura em Educação do Campo, para a Dissertação intitulada “Educadores do campo e Movimentos Sociais em formação: repercussões da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo em Santo Antônio de Pádua – RJ”, realizada na Universidade de Brasília.

O entrevistador é: Lucas do Couto Neves.

A(o) estudante é: _____

Perfil:

Ano de ingresso:

Eixo de Tempo Comunidade:

Participa de associações, movimentos sociais, sindicatos ou partidos:

Perguntas introdutórias

- Por que escolheu ingressar na Licenciatura em Educação do Campo?
- Qual sua opinião sobre o processo formativo do curso ser em alternância?
- Por que escolheu esse Eixo de Tempo comunidade _____?

Perguntas sobre atuação

- Você contribuiu para construção ou modificação no Eixo de Tempo Comunidade que atua?
- Durante o curso você desenvolveu/participou de alguma intervenção social, política ou pedagógica buscando resolver um problema no município?
- Atualmente atua/desenvolve em algum papel social ou político?
- Você acredita que a LEdoC potencializou sua participação em demandas populares?

Perguntas comparativas

- Antes da LEdoC, como era sua relação com demandas populares, movimentos sociais, organizações comunitárias etc.?

- Antes da LEdoC, o contexto político e social do município influenciava na sua participação, ou não participação, em pautas sociais?
- Você acredita que essa aproximação dos estudantes com demandas populares pode ajudar na construção de mudanças no município?

Perguntas finais

- Gostaria de acrescentar algo que ainda não disse ou que não foi perguntado?
- Continua concordando em autorizar a divulgação dessa entrevista para a referida pesquisa?

ANEXO II – Roteiro de entrevista semiestruturada (Docentes)

Hoje é dia ____/____/____, estamos em Santo Antônio de Pádua, nas dependências do Instituto Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense, realizando uma entrevista com a(o) docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo, para a Dissertação intitulada “Educadores do campo e Movimentos Sociais em formação: repercussões da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo em Santo Antônio de Pádua – RJ”, realizada na Universidade de Brasília.

O entrevistador é: Lucas do Couto Neves.

A(o) docente é: _____

Perfil (Quem é você?):

Ano de ingresso:

Eixo de Tempo Comunidade que coordena:

Participa de associações, movimentos sociais, sindicatos ou partidos:

Gostaria de se apresentar?

Perguntas referente ao objetivo 1:

- Quais as dimensões políticas formativas são consolidadas no curso de Educação do Campo da UFF?
- Você consegue perceber tensões entre a materialidade da Educação do Campo e o cenário social e político em Santo Antônio de Pádua?
- Essas tensões também repercutem/são reproduzidas internamente no instituto e no curso?
- Em sua opinião, os estudantes que ingressam na Ledoc/UFF representam o perfil a qual o curso se destina?
- Em sua opinião, os estudantes percebem suas realidades dentro do curso? Em que momento você acredita que isso é mais perceptível?
- Você acredita que a aproximação dos estudantes com demandas populares pode ajudar na construção de mudanças sobre o contexto político e social do município?
- Por que idealizou o Eixo de Tempo comunidade que coordena? Os discentes foram levados em consideração?

- Foram desenvolvidas intervenções buscando resolver alguns dos problemas citados por você durante o eixo que coordena?
- Na sua opinião, quais os principais avanços e desafios da LEdoC em Pádua?

Perguntas finais

- Gostaria de acrescentar algo que ainda não disse ou que não foi perguntado?
- Continua concordando em autorizar a divulgação dessa entrevista para a referida pesquisa?