



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

PEDRO HENRIQUE GOMES XAVIER

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DO INTELLECTUAL COLETIVO:
EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO COMPLEXO DE ESTUDOS NA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

BRASÍLIA/DF

2022

PEDRO HENRIQUE GOMES XAVIER

FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DO INTELECTUAL COLETIVO:
EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO COMPLEXO DE ESTUDOS NA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Tese apresentada à banca examinadora
do Programa de Pós-Graduação em Edu-
cação da Universidade de Brasília, para a
obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Ambiental e
Educação do Campo

Orientadora: Prof^a Dra. Mônica Castagna
Molina

Brasília/DF

2022

PEDRO HENRIQUE GOMES XAVIER

FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DO INTELECTUAL COLETIVO:
EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO COMPLEXO DE ESTUDOS NA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

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

Aprovada em: 6 de maio de 2022

BANCA EXAMINADORA:

Profª Dra. MÔNICA CASTAGNA MOLINA
Universidade de Brasília/DF
PPGE/FE/UnB
(Orientadora)

Profª Dra. KÁTIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO
Universidade de Brasília/DF
PPGE/FE/
(Examinadora)

Prof. Dr. RAFAEL VILLAS BÔAS
PPAC/ UnB/DF
(Examinador)

Profª Dra. ANITA HELENA SCHLESENER
Universidade de Tuiuti/PR
(Examinadora externa)

Profª Dra. MÁRCIA MARIANA BITTENCOURT BRITO
Universidade Federal do Pará/PA
(Examinadora externa)

Dedico este trabalho ao povo do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga que, com sua cultura, organização e modo de vida, muito tem a nos ensinar, e aos egressos e estudantes da Licenciatura em Educação do Campo das comunidades Kalunga, que têm mostrado que podem se tornar intelectuais orgânicos coletivos.

Dedico também à luta por uma Educação do Campo que constrói protagonistas e lutadores por uma sociedade mais humana, aos educadores que acreditam na educação como instrumento de transformação social. Dedico a todos(as) os(as) que se ergueram e travaram a luta contra-hegemônica e aos trabalhadores e trabalhadoras camponesas, das fábricas, dos sindicatos, dos movimentos sociais do campo e da cidade.

AGRADECIMENTOS

Não sei... se a vida é curta ou longa demais para nós. Mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas. Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo: é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira e pura... enquanto durar.

Cora Coralina

Agradecer é um exercício que deve ser realizado constantemente, ser grato à vida, às pessoas que trilham nossos caminhos e que deixam grandes ensinamentos. Por este caminhar durante o doutoramento, tive a graça de contar com pessoas que foram colo que me acolheu, foram braços que me envolveram, foram palavras que me confortaram, foram silêncio que respeitou, foram alegrias que me contagiaram, sobretudo, foram amor que me promoveu.

Sou grato a Deus, pela força que me concedeu e me provou que eu seria capaz em todas as vezes que pensei não conseguir terminar. Sou grato pela vida, pelas lutas que tive que travar e que me ajudaram a superar.

Sou grato ao meu avô (Élcio Gomes Xavier, *in memoriam*), a quem devo todo o meu respeito e que me ensinou a olhar para a vida de forma mais leve, apesar de todos os obstáculos. Foi quem me motivou, do seu jeito, a chegar aonde cheguei, a pessoa que me inspirou a continuar lutando e a fazer boas escolhas no meu caminhar.

Sou grato à minha avó (Aparecida Pereira Xavier), que lutou para garantir o pão de cada dia e a terra para produzir. Grato à minha mãe (Elizabeth Gomes Xavier), que me trouxe a este mundo e travou várias batalhas para garantir minha criação. Agradeço à minha família, que esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis e que me ajudou a superar cada desafio.

Sou grato à minha orientadora e companheira, que sempre lutou por uma Educação do Campo, a professora Mônica Castagna Molina, a pessoa com quem mais passei tempo junto, quando não em suas disciplinas, em momentos de orientações, estando ao meu lado através de seus livros e seus artigos. Foi quem

aprendi o sentido da humanização, quem me ensinou, não apenas pelas proferidas sentenças teóricas, mas também pelas suas ações a lutar por um país mais justo, por uma educação mais humana, por uma organização da classe trabalhadora autônoma e com autogestão.

Gratidão à professora Kátia Augusta Curado, ao professor Rafael Villas Boas, à professora Anita Helena Schlesener e à professora Márcia Mariana Bittencourt Brito, por aceitarem participar da banca de defesa e por contribuir com este momento de produção do conhecimento científico em defesa da Educação do Campo.

Sou grato à Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, pelo grande aprendizado que obtive nesses anos de doutoramento, que contribuíram muito no meu processo formativo.

Sou muitíssimo grato ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade UnB de Planaltina, no qual tive o privilégio de fazer minha graduação, de fazer meu estágio de docência no período do mestrado e no qual fui professor substituto por dois anos. Grato aos educadores(as), em especial à Osanette, Eliene, Clarice, Rogério, Natan e Felipe Canova e aos educandos(as) que contribuíram com meu processo formativo como estudante e como profissional.

Gratidão aos egressos do curso da LEdoC-UnB que são Kalunga e que contribuíram neste pesquisa, que me acolheram em suas comunidades na pesquisa de campo. Sou grato aos companheiros e companheiras de caminhada, que compõem a Turma da Mônica, estando o tempo todo ao meu lado, compartilhando da mesma luta por uma educação do campo com os princípios da pedagogia socialista.

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer aos meus amigos e companheiros da linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo da Pós-Graduação, em especial à Cleide Souza e Marcelo Rodrigues, conduzindo-me ao melhor caminho.

Um agradecimento especial aos meus amigos de Cavalcante e Teresina de Goiás: Luan, Ana Lêda, Adão, Romes, Malu, Vilmar, Eva, Valdir, Hélio, Maria Helena, Wanderleia e Nilça. São sujeitos que me mostram o sentido de continuar lutando por uma Educação do Campo transformadora de nossas comunidades.

“Pretu Vêi”.

Pretu vêi cumé memu cocê falô?

Já tô ficano vêi i surdo num iscutu não sinhô.

Pretu vêi ocê mi conta cadê seus criadô?

Ês já cuíeu a roça desse ano qui prantô?

Pretu vêi eu já tô fraco ocê mi faz um favô?

Ranca um pé di mandioca e cunzinha pu favô.

Pretu vêi agora senta, vamos conveisá o qui passô.

No tempo da minha infância, morando cum meus criadô,

tinha muita riqueza, foi meu pai qui mi contô.

Ocê nem sonhava em tê,

foi depois qui sá mãe casô, e

antes docê nacê tem seus irmãos que sá mãe ganhô.

Naqueli tempu era duro,

mas ocê cuía o cocê prantô,

mas as coisa foi mudanu até que ocê chegô.

Era pra sê chamado de Simão, só pai assim falô,

pruquê nasceu num dia santo a decisão ele tomô,

era dia de São Simão, nosso devoto resprondô.

Mas u nome foi mudado, praque muitos num gostô,

passou a sê chamado de Adão, pessoa di muito valô,

primero homem do mundo, retrato do Pai Criadô.

(Adão Fernandes)

RESUMO

A tese intitulada “Formação de educadores na perspectiva do Intelectual Coletivo: experiências a partir do Complexo de Estudos na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília” é resultado do projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do programa de Pós-Graduação em Educação na mesma universidade. A pesquisa objetivou identificar as contribuições do trabalho com o Sistema de Complexo, com ênfase na utilização do Inventário da Realidade, para a formação de educadores na perspectiva do intelectual coletivo no Curso de Graduação de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, observando as matrizes formativas, partindo do tripé, que constitui o fenômeno que é a própria Educação do Campo: Campo - Educação - Política Pública. Dentro desta perspectiva, há uma reafirmação do modelo de campo para o campesinato brasileiro, a contrapor o modelo de campo que sustenta a economia capitalista. O aporte metodológico foi através do Materialismo Histórico Dialético. Os principais instrumentos de pesquisa foram a entrevista semiestruturada, análise documental e observação com registro em diário de campo. A análise dos conteúdos possibilitou um diálogo do referencial teórico e do levantamento empírico. Diante de todo material analisado, foi possível constatar que a formação dos sujeitos, no curso da Licenciatura em Educação do Campo, avança para as três dimensões que o curso propõe, sendo a docência, a gestão escolar e comunitária, dentro da perspectiva do intelectual coletivo. Esta pesquisa partiu da tese de que os egressos e estudantes da LEdoC vêm se forjando enquanto intelectuais coletivos, e que o Inventário da Realidade, uma práxis pedagógica da sua formação na LEdoC-UnB, tem contribuído para essa formação enquanto intelectuais, juntamente com outras matrizes formativas tais como: Auto-organização do estudantes, o Trabalho como Princípio Educativo e análise da Atualidade, com as mudanças significativas no processo organizativo, político, social e cultural de seus territórios. Neste sentido, passamos a olhar para a Educação do Campo como contra-hegemônica que busca a formação humana como instrumento para libertar a classe trabalhadora camponesa das algemas opressoras da estrutura econômica do capitalismo. A coleta de dados desta pesquisa ocorreu em três etapas: Pesquisa documental das pesquisas realizadas pelos egressos e estudantes Kalunga, entrevista semiestruturada com esses egressos e docentes e análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Os resultados nos mostram que, a partir da experiência da Pedagogia Socialista, mais precisamente a experiência da Escola-Comuna, pós-revolução russa, fonte pesquisada, analisada e que inspira as práticas educativas do Movimento Sem-Terra, tem contribuído com a formação dos intelectuais coletivos da classe trabalhadora camponesa.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo. Formação de Educadores. Intelectual Coletivo. Complexos de Estudo.

ABSTRACT

The thesis entitled “Training educators from the perspective of the Collective Intellectual: experiences with the Studies Complex in the Degree in Rural Education at the University of Brasília” is the result of a research project developed within the scope of the Graduate Program in Education at the same University of Brasília. University. The research aimed to identify the contributions of the work with the Complex System, with emphasis on the use of the Inventory of Reality, for the formation of educators in the perspective of the collective intellectual in the Graduation Course of Degree in Rural Education of the University of Brasília, observing the formative matrices, starting from the tripod, which constitutes the phenomenon that is Rural Education itself: Field - Education - Public Policy. Within this perspective, there is a reaffirmation of the rural model for the Brazilian peasantry, as opposed to the rural model that sustains the capitalist economy. The methodological contribution was through Dialectical Historical Materialism. The main research instruments were the semi-structured interview, document analysis and observation with a field diary. The analysis of the contents made possible a dialogue between the theoretical framework and the empirical survey. In view of all the material analyzed, it was possible to verify that the formation of the subjects, during the Degree in Rural Education, advances to the three dimensions that the course proposes, being teaching, school and community management, within the perspective of the collective intellectual. This research started from the thesis that LEdoC graduates, and students have been forging themselves as collective intellectuals, and that the Reality Inventory, a pedagogical praxis of their training at LEdoC-UnB, has contributed to this training as intellectuals, along with other matrices. training courses such as: Student self-organization, Work as an Educational Principle, and analysis of the current situation, with significant changes in the organizational, political, social and cultural process of their territories. In this sense, we start to look at Rural Education as a counter-hegemonic that seeks human formation as an instrument to free the peasant working class from the oppressive shackles of the economic structure of capitalism. Data collection for this research took place in three stages: Documentary research of research carried out by Kalunga graduates and students, semi-structured interview with these graduates and professors and analysis of the Pedagogical Political Project of the Degree in Rural Education at the University of Brasília. The results show us that, from the experience of Socialist Pedagogy, more precisely the experience of the Escola-Commune, post-Russian revolution, a researched, analyzed source that inspires the educational practices of the Sem-Terra Movement, has contributed to the formation of the collective intellectuals of the peasant working class.

Keywords: Degree in Rural Education. Training of educators. Collective intellect. Studies Complex.

RESUMEN

La tesis titulada "Formación de educadores en la perspectiva del Intelectual Colectivo: experiencias con el Complejo de Estudios en la Licenciatura en Educación Rural de la Universidad de Brasilia" es el resultado del proyecto de investigación desarrollado en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación de la la misma Universidad de Brasilia Universidad. La investigación tuvo como objetivo identificar las contribuciones del trabajo con el Sistema Complejo, con énfasis en el uso del Inventario de la Realidad, para la formación de educadores en la perspectiva del intelectual colectivo en el Curso de Graduación de Licenciatura en Educación Rural de la Universidad de Brasilia, observando las matrices formativas, a partir del trípode, que constituye el fenómeno que es la propia Educación Rural: Campo - Educación - Política Pública. En esa perspectiva, hay una reafirmación del modelo rural para el campesinado brasileño, en contraposición al modelo rural que sustenta la economía capitalista. El aporte metodológico fue a través del Materialismo Histórico Dialéctico. Los principales instrumentos de investigación fueron la entrevista semiestructurada, el análisis de documentos y la observación con diario de campo. El análisis de los contenidos posibilitó un diálogo entre el marco teórico y el levantamiento empírico. En vista de todo el material analizado, se pudo constatar que la formación de los sujetos, en el curso de la Licenciatura en Educación Rural, avanza hacia las tres dimensiones que propone el curso, siendo la docencia, la escuela y la gestión comunitaria, dentro de la perspectiva del intelectual colectivo. Esta investigación partió de la tesis de que los egresados y estudiantes de la LEdoC se han ido forjando como intelectuales colectivos, y que el Inventario de la Realidad, praxis pedagógica de su formación en la LEdoC-UnB, ha contribuido a esa formación como intelectuales, junto con otras matrices. cursos de formación como: Autoorganización estudiantil, Trabajo como Principio Educativo y análisis de la situación actual, con cambios significativos en el proceso organizativo, político, social y cultural de sus territorios. En este sentido, partimos de mirar a la Educación Rural como una contrahegemónica que busca la formación humana como instrumento para liberar a la clase obrera campesina de las cadenas opresivas de la estructura económica del capitalismo. La recolección de datos para esta investigación se llevó a cabo en tres etapas: investigación documental de la investigación realizada por graduados y estudiantes de Kalungas, entrevista semiestructurada con estos graduados y profesores y análisis del Proyecto Político Pedagógico de la Licenciatura en Educación Rural en la Universidad de Brasilia. Los resultados nos muestran que, desde la experiencia de la Pedagogía Socialista, más precisamente la experiencia de la Escola-Comune, posrevolución rusa, fuente investigada, analizada, que inspira las prácticas educativas del Movimiento Sem-Terra, ha contribuido a la formación de los intelectuales colectivos de la clase obrera campesina.

Palabras clave: Licenciatura en Educación Rural. Formación de educadores. Intelecto colectivo. Complejo de estudios.

LISTA DE QUADROS		
Quadro 1	Diálogo metodológico entre as questões orientadoras, objetivos específicos e procedimentos metodológicos	48
Quadro 2	Relação dos projetos de extensão da LEdoC	70
Quadro 3	Dissertações sobre a Licenciatura em Educação do Campo produzidas em Programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília	79
Quadro 4	Teses sobre a Licenciatura em Educação do Campo produzidas em Programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília	80
Quadro 5	Coluna da vida	137
Quadro 6	Acontecimentos importantes no território Kalunga	172
Quadro 7	Monografias realizadas pelos estudantes da LEdoC que são Kalunga	189
Quadro 8	Dissertações e Projetos de pesquisas apresentados aos Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> realizados pelos estudantes da LEdoC-UnB que são Kalunga	194

LISTA DE FIGURAS		
Figura 1	Produções sobre o Pronera (1998-2011)	81
Figura 2	Relevo e o rio do território Kalunga	169
Figura 3	Escola Municipal Santo Antônio - Vão de Almas	175
Figura 4	Escola Municipal Santo Antônio - Vão de Almas	177
Figura 5	Malha viária e famílias georreferenciadas no projeto	179
Figura 6	Rede de drenagens e nascentes	179
Figura 7	Áreas de cobertura vegetal e uso do solo	180
Figura 8	Áreas de preservação permanente	180
Figura 9	Mapa de solos do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga	181
Figura 10	Representantes eleitos recebem em mãos o Regimento Interno do SHPCK	181
Figura 11	Comemoração de Aniversário de 5 anos do VSLT	205

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	
AEA	Atividades de Estudo e Aprofundamento
AKC	Associação Kalunga de Cavalcante
AQK	Associação Quilombo Kalunga
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPC	Centro Popular de Cultura
CTEC	Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural
EdoC	Educação do Campo
EPOTECAMPO	Associação da Educação do Campo da região da Chapada dos Veadeiros e Território Kalunga
FUP	Faculdade UnB de Planaltina
IDAGO	Instituto de Desenvolvimento Agrário de Goiás
IEJC	Instituto de Educação Josué de Castro
IOC	Inserção Orientada na Comunidade
IOE	Inserção Orientada na Escola
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MAM	Movimento Pela Soberania Popular na Mineração
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MPC	Movimento de Cultura Popular
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
NarKomPros	Comissariado Nacional de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
SESI	Serviço Social da Indústria

SHPCK	Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga
TE	Tempo Escola
TU	Tempo Universidade
UEG	Universidade do Estado de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
VSLT	Vozes do Sertão Lutando por Transformação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 O pesquisador	17
1.2 Problematização e objetivos da pesquisa no âmbito da Formação de Educadores da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília	22
1.3 Procedimentos metodológicos na pesquisa em educação a partir do Materialismo Histórico Dialético	38
1.4 O ponto de vista do Materialismo Histórico Dialético	40
1.5 O planejamento e o desenvolvimento da pesquisa	48
CAPÍTULO 2 - O DIÁLOGO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-UNB COM A PEDAGOGIA SOCIALISTA	55
2.1 A formação docente na perspectiva da Educação do Campo: um olhar para o Projeto Político Pedagógico da LEdoC-UnB	85
2.2 A pedagogia socialista e suas contribuições para o projeto político pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UnB	99
2.3 Diálogo entre Educação em Gramsci e a Formação Docente na Educação do Campo ..	117
CAPÍTULO 3 - AS CONTRIBUIÇÕES DO INVENTÁRIO DA REALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	130
3.1 Os Projetos Políticos Pedagógicos e suas nuances na construção de uma Educação do Campo voltada para a transformação da forma escolar	132
3.2 Inventário da Realidade e o diálogo entre os sujeitos formandos e os formadores	143
CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO DOS INTELLECTUAIS COLETIVOS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: UM ESTUDO DE CASO NO QUILOMBO KALUNGA	163
4.1 Território Kalunga: espaço de resistência e luta	163
4.2 Atuação da Licenciatura em Educação do Campo no Quilombo Kalunga	182
4.3 A organização política do Quilombo Kalunga no território e as contribuições dos egressos e estudantes da LEdoC: o intelectual coletivo na perspectiva do governante e governado	197
4.4 Organização artística no Território Kalunga	203
4.5 A educação no território Kalunga: organização didático-pedagógica com os princípios da	

Educação do Campo	212
CONSIDERAÇÕES FINAIS	220
REFERÊNCIAS	227
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com as docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo	240
APÊNDICE B – O processo de construção dos blocos orientadores da pesquisa	250
ANEXO A – Roteiros do Inventário da LEdoC	257

1 INTRODUÇÃO

1.1 O pesquisador

Membro de uma família de assentados da Reforma Agrária, vivenciei toda a infância e a adolescência no campo. Meus primeiros anos escolares foram numa escolinha rural e multisseriada, localizada na região próxima à fazenda em que meus avós viviam e trabalhavam, e onde minha mãe era professora. Durante a semana, ficava com minha mãe na escola e os finais de semana passava com meus avós. Morávamos na própria escolinha, onde ocupávamos uma das duas únicas salas de aula existentes. O que separava o nosso quarto da outra sala era apenas um lençol, que fazia o papel de parede.

Nessa escolinha, as aulas aconteciam no turno matutino. Após a aula, almoçávamos e minha mãe fazia seus planejamentos para as aulas do dia seguinte, oportunidade em que também organizava a cantina da escola. Após a liberação de todos os alunos, eu ficava encarregado de organizar a sala. Recordo-me de cada dia que passei morando numa sala de aula e tendo a responsabilidade de cuidar, juntamente com minha mãe, daquela escola que tinha somente uma sala de aula, dividida com nosso quarto, uma pequena cantina e uma área minúscula. Certo dia, sem qualquer explicação, a escola foi fechada, minha mãe teve que voltar para a cidade em busca de trabalho e eu fui morar com meus avós, onde permaneci boa parte da minha infância e adolescência.

Nesse período, surgiu a oportunidade dos meus avós realizarem o tão sonhado desejo de possuir um pedaço de terra para morar, plantar e viver dignamente, uma vez que a agricultura sempre foi a paixão deles. Por essas razões, em 1996 se inseriram no movimento de ocupação da Fazenda Vale da Esperança, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de Formosa-GO. Uma vez assentados, meus avós tentaram me matricular, a exemplo de todas as crianças do assentamento, numa escolinha que ficava nas proximidades do acampamento. Entretanto, nossas matrículas foram recusadas, com a alegação de que éramos filhos, filhas, netos e netas de sem-terra.

Para que pudesse continuar estudando, fui para a cidade morar com a minha mãe, que, na época, trabalhava como doméstica para o nosso sustento e para ajudar

meus avós. Porém, a minha permanência na cidade durou pouco tempo, pois logo foi criada uma escola multisseriada no assentamento Vale da Esperança, cuja sede da antiga fazenda serviu para abrigar as salas de aula, oportunidade em que fui matriculado. Então, voltei a morar no acampamento com meus avós. Lembro-me de que a nossa professora dividia o quadro em quatro partes: na 1ª, ela passava atividades para os estudantes da 1ª série; na 2ª parte, passava atividades para os estudantes da 2ª série, e assim por diante. Sobre essa questão, Hage (2011) comenta que “nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula” (HAGE, 2011. p. 100).

Estudei na escola do assentamento na 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental até que, no final da 4ª série, foi realizado o sorteio de lotes entre os acampados. Em seguida, fomos conhecer onde meus avós viveram durante muito tempo. Pude ver nos olhos deles como estavam felizes, por terem sido sorteados também com um pedaço de terra, pois esse é sonho de todos os Sem-Terra, é ter seu chão para trabalhar e viver dignamente. Quando terminei a primeira fase do Ensino Fundamental naquela escolinha, tive que mudar de escola e, por isso, passei a fazer um percurso de 12 km a pé da casa dos meus avós até a escola (ainda dentro do assentamento), pois somente lá existiam as séries seguintes, da 5ª à 8ª. As aulas eram realizadas no turno matutino; assim, eu tinha que acordar às 4 horas da manhã, ainda no escuro da madrugada. Às vezes, pegava carona no ônibus que fazia a linha campo-cidade, mas na hora de voltar para casa, eu voltava a pé. Algumas pouquíssimas vezes eu ia de cavalo e outras poucas vezes, de bicicleta. Para uma criança andar 12 km, mesmo em companhia de outros colegas e de toda diversão e descontração, é muito cansativo.

Após o término do Ensino Fundamental, me mudei para a cidade com o objetivo de concluir o Ensino Médio. Ao final do último ano, comecei a trabalhar como alfabetizador no programa de alfabetização denominado Vaga-Lume, coordenado pela Universidade Estadual de Goiás - UEG, e também no Programa de Alfabetização do Serviço Social da Indústria - SESI.

Aos 17 anos de idade, concluí o Ensino Médio e, ao completar 18 anos, fui aprovado no processo seletivo para a função de professor contratado temporariamente pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás. Retornei à zona

rural, e fui morar no Assentamento Vale da Esperança, onde meus avós ainda residem. Passei a trabalhar na escola do Vale da Esperança, onde fui aluno por muito tempo, agora orgulhosamente como professor. Trabalhei lá por dois anos e, durante esse tempo, minha mãe resolveu voltar para a zona rural, também como assentada do programa da Reforma Agrária, onde fixou residência e permanece até a presente data. Como o seu assentamento fica situado numa fazenda próxima à escola do Vale da Esperança e ela só cursou até a 2ª série do Ensino Médio, matriculou-se na mesma escola em que eu lecionava e voltou a estudar. Ela, que foi uma das minhas alfabetizadoras, passava a ser estudante na escola em que eu lecionava, ou seja, minha mãe me alfabetizou e eu participei da sua formação no Ensino Médio.

No ano de 2008, passei no vestibular para o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. O curso tem o objetivo de trabalhar com a Pedagogia da Alternância em dois tempos: o Tempo Universidade, em que ficávamos até 60 dias estudando, e o Tempo Comunidade, de aproximadamente 3 meses, em que ficávamos em nossas comunidades conciliando a vida e o trabalho com pesquisas, estudos e ações pedagógicas na escola e em outras organizações educativas. Por ser em período de alternância, o curso me permitiu trabalhar na escola e estudar.

No período em que eu atuava como educador leigo, sem a formação mínima, tinha uma prática totalmente opressora e autoritária. Freire (1994) define a educação bancária como aquela em que o educador, dono do saber, "deposita o conhecimento" nos estudantes e o recolhe como forma de avaliação.

Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo o qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1994, p. 35).

Nesse sentido, pude me transformar como educador após o ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo, a partir do qual pude refletir sobre minha prática docente e meu papel como educador. Para Freire (2004), "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática" (FREIRE, 2004, p. 39).

Foi especialmente nesse caminhar, atuando como professor, que fui me fazendo educador, e no desafio da práxis educativa me tornei um profissional que acredita na educação como prática transformadora.

Na trajetória da graduação no curso de Licenciatura em Educação do Campo, desenvolvi o primeiro trabalho com audiovisual do curso a partir da obra “Pai contra mãe” de Machado de Assis. Foi com essa experiência que a área de Linguagens do curso passou a inserir essa atividade em suas práticas pedagógicas o audiovisual.

Passei a integrar o coletivo Terra em Cena, que foi criado dentro da disciplina de teatro e posteriormente se tornou uma modalidade de Extensão. O coletivo passou a apresentar a peça “Mutirão em Novo Sol”, de Augusto Boal e Nelson Xavier, em que interpretei o coronel Porfírio. Na construção da peça “Contra quê? Contra quem?”, participei do processo criativo, atuando e apresentando na universidade, nos assentamentos de Formosa-GO e nos territórios Kalunga de Cavalcante-GO.

Em 2012, fui convidado pela direção da escola para ser coordenador pedagógico e fazer vários trabalhos seguindo os princípios da Educação do Campo, utilizando os conhecimentos que trazia da minha graduação. Naquele ano, concluí a graduação em Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Linguagens. Em 2013 fui convidado pela Subsecretaria de Educação de Formosa para assumir o cargo de gestor da escola, função que ocupei até 2014.

Ao assumir o cargo de gestor, desenvolvi várias ações com base nos princípios da Educação do Campo que transformaram a forma escolar. Essa experiência pode ser encontrada nas seguintes dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília: “Formação de Educadores e a Construção da Escola do Campo: um estudo sobre a prática educativa no Colégio Estadual Vale da Esperança - Formosa/GO” (MACHADO, 2014), “Programa Mais Educação nas escolas do campo: oportunidade de aprofundamento dos princípios da Educação do Campo: o caso do Colégio Estadual Vale da Esperança, Formosa/GO” (LIMA, 2015) e “Matrizes formativas e organização pedagógica: contradições na transição da escola rural para escola do campo” (XAVIER, 2016).

Para Freire (2004), o educador precisa fazer cada vez melhor a leitura do mundo no qual está inserido. E para que pudesse compreender essa leitura proposta por Freire, quis me aprofundar nas questões epistemológicas da Educação do Campo

e em como as práticas de pesquisa poderiam ajudar a compreender a formação de educador no curso em que pude adquirir minha primeira graduação.

No ano de 2015, fiz o processo seletivo para o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa em Educação Ambiental e Educação do Campo, e pude entender melhor o processo histórico da luta pela educação no Assentamento Vale da Esperança.

A partir da pesquisa no Mestrado, foi possível pensar em quais elementos são necessários para se promover a transformação de uma escola rural (RIBEIRO, 2012) numa Escola do Campo. Para Molina e Sá (2012), a compreensão de Escola do Campo se enraíza no processo histórico das lutas dos camponeses, e sua formação é pautada na omnilateralidade, com base associada ao trabalho, à ciência e à cultura. Foi nesse processo de análise de transição da escola rural para a Escola do Campo que concluí a pesquisa de Mestrado, defendida em 2016, e que teve como título "Matrizes Formativas e Organização Pedagógica: contradições na transição da escola rural para a Escola do Campo".

E assim, fui tornando-me pesquisador no processo de construção da dissertação. Para mim, o Mestrado, além de um desejo pessoal, foi uma demonstração de que sujeitos do campo podem de fato ser intelectuais da classe trabalhadora.

Tendo o privilégio de estagiar na Licenciatura em Educação do Campo pelo Programa Observatório da Educação pela CAPES, minhas inserções no Estágio de Docência ocorreram no segundo semestre de 2015, e depois, no primeiro e segundo semestres de 2016.

Durante esse período, pude escrever um artigo para participar do 10º Congresso Internacional de Educação Superior, na Universidade de Havana, Cuba, com o título "Desafios para a formação de educadores do campo: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo".

Portanto, não posso deixar de ressaltar que a experiência do Mestrado foi de fundamental importância para minha formação como acadêmico, profissional, docente e pesquisador. As experiências que marcaram a minha trajetória me fizeram entender, com mais convicção, que os processos formativos da Graduação, Mestrado e Doutorado são momentos de nossa formação que tendem a nos consolidar como

pesquisadores que pretendem contribuir para pensar a transformação social. Para isso, procuramos encontrar nossas marcas e nossa identidade naquilo em que queremos ser reconhecidos; assim, na escolha de meu objeto de tese de doutoramento, me propus a compreender e analisar a importância do Complexo de Estudo e a formação do educador intelectual coletivo na Licenciatura em Educação do Campo da UnB.

A escolha desse objeto de estudo tem forte vínculo com a minha história de vida, por ser eu mesmo um sujeito camponês que pretende contribuir para com a luta do povo em busca de sua libertação e com minha raiz como pesquisador, estando sempre ligado à Educação do Campo ao longo da minha formação acadêmica.

Esta pesquisa está apoiada em ações coletivas orientadas em função de construir objetivos, análises e propostas de uma formação na perspectiva do intelectual coletivo no curso de Licenciatura em Educação do Campo. O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília está localizado na Faculdade UnB Planaltina.

1.2 Problematização e objetivos da pesquisa no âmbito da Formação de Educadores da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília

A Educação do Campo, para Caldart (2012), é construída a partir de demandas dos movimentos sociais camponeses. O conceito foi usado a partir da realização da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 1998. Depois de muitas práticas e experiências, principalmente das lutas e conquistas de cursos superiores pelo PRONERA no intervalo de 1998 a 2002, e no I Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado em novembro de 2002 na UnB, os movimentos sociais e universidades integrantes do Movimento Nacional pela Educação do Campo decidiram suprimir a palavra “Básica”. Entendiam que as lutas pela educação dos sujeitos camponeses devem ser por todos os níveis de ensino. A luta por políticas públicas de educação voltadas à garantia dos direitos dos povos do campo com uma pedagogia que valoriza as lutas e a vida do camponês deve ir da Educação Infantil até o Ensino Superior. Amplia-se o debate em âmbito nacional a respeito de uma educação “como prática social ainda em processo de construção histórica” (CALDART, 2012, p. 261).

Para Caldart (2012), a Educação do Campo organiza-se a partir de diversas lutas, como o direito à educação, direito à terra, ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, à liberdade do território, entre outras. Nessa perspectiva, a luta pela produção material e imaterial da vida vai sendo forjada nas pautas da Educação do Campo e, conseqüentemente, deve estar pautada nos debates nas escolas do campo.

São várias as políticas públicas conquistadas pelo Movimento da Educação do Campo, entre elas, a própria Licenciatura em Educação do Campo, também denominada LEdoC neste trabalho, hoje presente como curso permanente em mais de 33 universidades federais, com 44 em andamento (visto que várias IES ofertam mais de uma turma). Para Santos (2012), a criação do curso primeiramente levou à reflexão sobre o perfil do educador que queria se formar. Essa formação parte do pressuposto de que o papel do educador do campo deve, de fato, pensar na escola como uma ferramenta de transformação desta sociedade, que tem como base econômica a exploração dos trabalhadores, “uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos de cidadãos” (SANTOS, 2012).

A Licenciatura em Educação do Campo se inicia a partir de demandas por políticas de ensino para o povo camponês. A bandeira da Educação do Campo parte da necessidade de escolas em acampamentos, assentamentos, comunidades quilombolas e ribeirinhas, e em diferentes territórios onde vivem os povos do campo. Os movimentos sociais têm como lema “Educação do Campo é direito e não esmola”, fazendo assim a luta por escolas no campo.

Historicamente, os sujeitos do campo¹ não tiveram acesso ao Ensino Superior. A LEdoC é a concretização dos sonhos de muitos trabalhadores do campo de ingressar nessa modalidade de ensino. O ingresso no Ensino Superior sempre foi reservado à elite brasileira e, por isso, a luta para que a classe trabalhadora pudesse ter acesso a essa modalidade sempre esteve presente nas pautas dos movimentos sociais, sejam eles do campo ou da cidade.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB recebe estudantes oriundos de comunidades Kalunga, assentados e acampados da Reforma Agrária e

¹ O Decreto de nº 7.352/2010 define como sujeitos do campo todos os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

de áreas de Agricultura Familiar. Os territórios desses sujeitos são comunidades dos estados de Goiás, Minas Gerais e do Distrito Federal. Por essa razão, esta pesquisa não pretende abranger todos esses territórios, e como critério de escolha, por serem comunidades com pouca presença de movimentos sociais organizados, as comunidades Kalunga serão territórios da presente pesquisa *in loco*. Seus sujeitos são estudantes e egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB, pertencentes às comunidades Kalunga dos municípios de Teresina de Goiás e Cavalcante-GO, sendo também integrantes da pesquisa alguns docentes do curso de graduação em análise.

Com a Pedagogia da Alternância, a Licenciatura em Educação do Campo possibilita que o estudante passe um tempo na universidade para estudar e outro, na comunidade realizando seus trabalhos e protagonizando inserções orientadas pelo curso na escola e na sua comunidade.

O curso tem, em sua organização curricular, a proposta de habilitação por áreas do conhecimento. Desse modo, para que os educadores possam atuar nas áreas camponesas, a formação por áreas do conhecimento e a interdisciplinaridade contribuem significativamente para a construção da organização pedagógica que se desenvolve nas Escolas do Campo. Esses diferentes elementos que integram o PPP das LEdoCs serão objeto de reflexão mais à frente. Por hora, importa-nos ressaltar que os

[...] cursos de Licenciatura do campo inscrevem-se dentro de propostas políticas que podem ser inovadoras para a escola e para as relações sociais, pois, numa sociedade de classes, com interesses diferenciados, o compromisso com o trabalhador do campo e com a escola que interessa aos setores populares é parte da disputa hegemônica para a conquista de uma sociedade mais justa (NETTO, 2011, p. 25).

Ao contrário dessa perspectiva crítica de formação das LEdoCs, no Brasil as políticas de formação de educadores vêm cada vez mais sendo anunciadas pelo poder público. Na lógica hegemônica, tanto a formação quanto a educação básica devem atender somente aos interesses da burguesia, não devendo servir para formar pessoas críticas que queiram mudar a sociedade, que entendam as relações sociais de forma coletiva e igualitária.

Identificamos as referências e as bases para as políticas de formação de professores que desde a década de 1990 vêm sendo

implementadas em nosso país, com o objetivo de adequar a formação de professores e a educação básica às exigências postas pelas modificações no âmbito do trabalho produtivo para o desenvolvimento do capitalismo (FREITAS, 2003, p. 110).

Tornou-se um desafio para vários intelectuais compreender uma política de formação de educadores como superação dos interesses da classe dominante, avançando cada vez mais para outra qualificação, a de formar educadores engajados com a luta da classe trabalhadora, tanto na formação inicial quanto na formação dos estudantes da Educação Básica.

Hoje a formação de educadores se baseia somente em aspectos científicos e técnicos, ignorando a perspectiva de formação omnilateral proposta pelas LEdoCs. Eles terão uma formação apenas para ensinar conteúdos ligados às ciências, como podemos perceber na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) da formação de professores de nº 2/2019. Desse modo, não será levado em consideração nenhum aspecto crítico e de formação de valores que influencie no processo de ensino e aprendizagem. O educador não entenderá o processo da educação nem compreenderá para que ela serve, ou seja, de forma mecânica, apenas fará o necessário para formar mão de obra para o capital.

A formação de base científica e técnica, em condições de igualdade para todos, é condição para forjar uma nova qualidade da formação dos educadores, que não se reduz a “treinamento”, para lidar com o Complexo processos na formação da infância e da juventude. Por esse motivo, uma política promissora para a formação inicial e continuada dos educadores deve fundar-se em outras condições, que permitam a participação ativa dos professores e de suas entidades nos processos de definição de sua formação e nos rumos da educação pública em nosso país (FREITAS, 2007, p. 121).

Devemos destacar aqui a realidade da escola e sua relação com a sociedade. Ao contrário de cumprir seu papel de formar sujeitos críticos, conhecedores das ciências e construtores de uma sociedade mais justa, a partir do processo educativo e pedagógico, a escola é constituída apenas para a exclusão e a subordinação, conforme afirma Freitas (2014)

Nos tempos atuais, majoritariamente, a educação está organizada para atender aos interesses do capital. Com as mudanças das relações produtivas, o uso de tecnologias complexas, a estruturação digital dos meios de comunicação e produção

têm forçado a escola a formar um outro tipo de sujeito, pois com as novas tecnologias não dá para os trabalhadores apenas saberem ler e escrever, devem ser trabalhadores que atendam às novas exigências do capitalismo. Para que isso se intensifique, organismos internacionais se juntam para influir no modelo de educação que atenda aos seus interesses.

Dentro dessa nova ordem, organismos como FMI, BID, e BIRD, gerenciadores do capital, bem como a UNESCO, estabelece diretrizes para o sistema educacional e, particularmente, para a formação de professores, cuja capacitação profissional vem sendo defendida como um processo voltado para a prática (SILVA, 2012, p. 2).

O modelo capitalista conta com órgãos que desenham e redesenham o tempo todo as diretrizes educacionais. Afinal, um indivíduo passa grande parte de sua vida dentro de uma escola; sendo assim, ela se torna um instrumento alienador daqueles que passam por ela. Como todo o processo de ensino-aprendizagem está ligado diretamente ao educador, seu trabalho é importante para manter a estrutura educacional projetada para atender aos interesses do capital, sendo necessária uma política de formação que organize suas práticas pedagógicas para manter a ordem de formar sujeitos submissos e obedientes (FREITAS, 2011).

Diferentemente dessa perspectiva, na Educação do Campo, e especialmente no processo de formação docente proposto pela Licenciatura em Educação do Campo, busca-se promover uma educação crítica e transformadora que atenda aos interesses da classe trabalhadora.

De acordo com Caldart (2010), uma prática educativa capaz de contribuir com a transformação da forma escolar é proposta pelo trabalho com o Complexo de Estudo, a fim de que sejam inventariadas as relações sociais, econômicas e políticas existentes no entorno da escola. A primeira experiência histórica utilizando o Complexo de Estudo foi realizada no período após a Revolução Russa de 1917. Foi um acontecimento histórico importantíssimo para consulta e inspiração da transformação da forma escolar, a partir do Sistema de Complexo². Foram vários os

² Os termos Complexo de Estudo e Sistema de Complexo são sinônimos e ambos serão usados neste trabalho. Eles surgiram na experiência educacional pós-Revolução Russa com a obra "Escola-Comuna" de Pistrak. Para Freitas (2009, p. 37), tradutor da obra, "A noção de Complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica a partir do Materialismo Histórico Dialético rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática". Assim, o Complexo de Estudo rompe com a organização pedagógica da escola e associa três dimensões: Natureza, Sociedade e Trabalho.

desafios para os pedagogos construírem a experiência das Escolas-Comuna (PISTRAK, 2009), que tinham como objetivo criar uma nova escola com princípios da Pedagogia Socialista, relacionando os conteúdos escolares com a vida dos estudantes.

A tradução para língua brasileira do registro dessa experiência histórica foi realizada por Luiz Carlos de Freitas, em 2009, com o objetivo de subsidiar um estudo sobre a transformação da forma escolar. Uma das formas de chegar ao Complexo de Estudo é a realização do Inventário do Meio, que possibilita utilizar a pesquisa como prática educativa na formação do educador.

A partir de seus trabalhos em diversas escolas do campo país afora, o MST também tem realizado experiências de trabalho com o Complexo de Estudo, partindo da auto-organização dos estudantes, do trabalho como princípio educativo e do trabalho coletivo. Trata-se de experiências registradas especialmente na Coleção Caminhos da Transformação da Escola, publicada pela Expressão Popular, atualmente já no quarto volume. Toda essa prática vivenciada pelo Movimento inspira a proposta de Organização do Trabalho Pedagógico a ser desenvolvido na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, cuja primeira versão do Projeto Político Pedagógico foi elaborada em intensa parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA, escola nacional de formação do MST sediada em Veranópolis-RS, onde se desenvolveu a primeira turma da LEdoC-UnB (MOLINA; SÁ, 2011).

Para a superação do que Paulo Freire chama de "educação bancária" e de escola tradicional, o curso de Licenciatura em Educação do Campo, na perspectiva da formação docente pela práxis pedagógica, utiliza o Inventário como ferramenta de pesquisa. Para entender a escola e a comunidade em que os estudantes estão inseridos, as pesquisas são realizadas pelos próprios estudantes como tarefa pedagógica. Para a compreensão desses conceitos, é necessário dialogar teoricamente com autores como Pistrak (2009), Freitas (2009, 2011), Menezes Neto (2011), Sousa (2012) e Ventin (2014).

A dialogicidade da pesquisa perpassa toda a estrutura da Licenciatura em Educação do Campo da UnB e suas matrizes formativas. O olhar do pesquisador não é distanciado, mas um olhar de quem vivenciou o curso como estudante, educador e pesquisador.

Na Educação do Campo, é imprescindível a transformação da forma escolar, a superação da escola conteudista, em busca de uma educação voltada para atender os interesses da classe trabalhadora, que esteja voltada para o campesinato brasileiro, entendendo o Trabalho como Princípio Educativo e socialmente útil, relacionando as práticas sociais, culturais, políticas e econômicas dos estudantes com o currículo da escola.

Nesse sentido, para Hammel *et. al.* (2015, p. 74), a pesquisa que se desdobra da construção do Inventário da Realidade é fundamental para que a realidade dos estudantes seja conhecida e sistematizada, sendo o Inventário um “diagnóstico etnográfico preciso e detalhado da realidade”.

Se partimos do pressuposto de que a realidade é um instrumento fundamental para a formação dos sujeitos, ela precisa ser apreendida por todos para que possa fundamentar o processo pedagógico vinculado às questões da Atualidade. Neste sentido, há necessidade de inventariar a realidade e buscar nela os elementos que contribuirão para a construção do conhecimento (HAMMEL *et.al.*, 2015, p. 73).

A Educação do Campo, na perspectiva de uma educação emancipadora, tem por objetivo formar sujeitos críticos que lutem por uma sociedade mais justa e que tenham como princípios o trabalho socialmente útil, relações igualitárias e o socialismo como base política. Sejam sujeitos que passem a olhar e compreender o campo não como atraso, mas como o lugar onde vivem e produzem suas próprias culturas, sua soberania alimentar, seus valores e sua compreensão de mundo. Desse modo, a formação dos docentes que atuarão nas escolas do campo tem um papel fundamental, o de transformar a forma de olhar, pensar e viver o campo. São processos que devem estar atrelados à formação inicial, à formação continuada, à sua práxis educativa nas escolas do campo.

É a partir dessa perspectiva e dessa intencionalidade que a formação crítica pode formar educadores capazes de contribuir com a transformação da realidade e avançar na compreensão dos processos de formação docente vivenciados na LEdoC. A ênfase está no entendimento de como têm-se dado no curso os processos de produção do conhecimento científico a partir do diálogo de saberes com o campesinato, especialmente com a inserção da pesquisa como elemento formativo crucial dos educadores do campo que estão na LEdoC.

A Licenciatura em Educação do Campo é organizada em dois importantes tempos educativos, que são indissociáveis: o TU (Tempo Universidade) e o TC (Tempo Comunidade). O Princípio da Alternância torna possível o diálogo entre os saberes científicos e os saberes populares das comunidades.

A formação de professores na perspectiva da Educação do Campo é uma luta constante, pois não basta ter escolas no campo se não há educadores comprometidos com o campo e com os povos camponeses. Com as demandas por políticas de educação para os povos camponeses, em 2007 o curso partiu de projetos-piloto na Universidade de Brasília - UnB, na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Federal da Bahia - UFBA e Universidade Federal de Sergipe - UFS. Segundo Molina e Sá (2011), o Projeto Político Pedagógico do curso analisado tem como objeto a Educação Básica nas escolas do campo, tendo como objetivo a construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

São vários os desafios em construir princípios orientadores para o desenvolvimento do curso, e esses princípios formulam questões sobre a concepção de sociedade, de homem, de educação e as especificidades do perfil do educador que irá atuar nas escolas do campo. Conforme Molina (2017, p. 92) ressalta, as Licenciaturas em Educação do Campo, defendem

[...] explicitamente, em seu projeto político pedagógico original, que sua lógica formativa se baseia na imprescindível necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do homem pelo homem, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia. A matriz original dessa política de formação docente tem como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, cujo fundamento seja a superação da forma capitalista de organização do trabalho, na perspectiva da associação livre dos trabalhadores, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza gerada coletivamente pelos homens.

Esses são princípios a serem seguidos para se pensar a metodologia pedagógica a partir da qual os educadores se formarão no curso e como atuarão nas escolas do campo.

Para compreender a intencionalidade que deve orientar o curso, foi realizada uma vasta pesquisa bibliográfica com autores de visão marxista para estruturar

mecanismos de estudo e consolidação deste projeto. A Escola Comuna, de Pistrak (2009), foi uma obra lida e relida no âmbito dessa construção,

[...] pois a proposta curricular da Escola do Campo deve necessariamente vincular-se aos processos sociais vividos, em um sentido de transformação social, articulando-se criticamente aos modos de produção do conhecimento e da vida presentes na experiência social (MOLINA; SÁ, 2012).

Para tratarmos conceitualmente "escola rural" e "escola do campo", é preciso primeiramente compreender a distinção entre ambas. Conforme Ribeiro (2019), tanto a escola rural quanto a escola urbana têm suas organizações pedagógicas, programas, conteúdos e métodos organizados hegemonicamente pelos interesses do capital. Já a Escola do Campo, de acordo com Caldart (2019), busca colocar a luta social dos trabalhadores pelo acesso à educação em diálogo com os princípios da emancipação do homem. Em contraposição, hoje o que presenciamos é a reprodução da escola urbana nas escolas situadas no meio rural com seu objetivo de excluir e subordinar.

Por outro lado, a proposta da Escola do Campo tem uma visão universal, que se torna uma ferramenta importantíssima para superar a alienação da organização educativa pensando numa transformação social.

[...] se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade. [...] O campo tem sua singularidade, sua vida e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui não é reconhecer que há uma identidade para os sujeitos do campo, mas reconhecer que há toda uma forma diferente de viver a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas (FREITAS, 2011, p. 158).

A escola do campo precisa estar ligada com a vida, e esta deve de fato orientar os espaços e as práticas educativas da escola. Quando tratamos de vida no campo, estamos falando da produção familiar, do trabalho que envolve toda a família, do trabalho coletivo, da cultura, da religiosidade, dos costumes e hábitos tão particulares que precisam ser valorizados na escola e não fiquem fora do currículo, das relações e do processo ensino-aprendizagem dos sujeitos camponeses. Uma escola do campo ligada com a vida social, que busca entender a realidade na qual está inserida e todas

as suas contradições, e, com isso, passamos a entender a importância de se ensinar e aprender as lutas sociais.

Por entender que a escola do campo precisa se vincular com todas as lutas do campo, e que os conteúdos científicos não devem estar aquém dos educandos e de sua vida, a Educação do Campo cria espaços, práticas e estratégias de mudança da relação da escola com o campo, pensando possibilidades de convergência dos três perfis para os quais os educadores das escolas do campo sairão formados dessa nova modalidade de curso de graduação (MOLINA; SÁ, 2011).

[...] preparar para a habilitação da docência por área de conhecimento; preparar para a gestão de processos educativos escolares e preparar também para a gestão de processos educativos comunitários. A articulação entre estes três perfis de formação se faz principalmente a partir da crítica aos tradicionais processos educativos escolares, e da consequente ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade, na promoção do desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses (MOLINA; SÁ, 2011, p. 42).

A Educação do Campo é desafiadora e contra-hegemônica. Um elemento fundamental para se pensar nessa contra-hegemonia é ver os trabalhadores do campo dentro das universidades. A hegemonia em todo o seu processo histórico sempre excluiu os trabalhadores do campo do direito à educação básica, e eles agora, como resultado de suas próprias lutas, estão cursando o ensino superior. São questões que nos levam a entender que a disputa por um modelo de campo não se desvincula do processo educativo, mas consolida a formação do sujeito do campo com visão universal dos desafios a serem enfrentados, reafirma a consciência de classe e se insere nas lutas dos movimentos sociais, nos trabalhos coletivos, nas organizações de suas comunidades e das escolas.

A Licenciatura em Educação do Campo provoca outro desafio no percurso pedagógico-metodológico do curso, que é trabalhar com a práxis, momento em que o estudante não deve de forma alguma se desvincular de sua comunidade para estudar, ou seja, não deve abandonar a família e o lugar onde vive para fazer um curso superior. Como fazer com que permaneça estudando e ainda morando em sua comunidade? A Pedagogia da Alternância contribui para estruturar os tempos educativos do curso relacionando o tempo na universidade com o tempo na comunidade.

Assim, podemos analisar o PPP (Projeto Político Pedagógico) que trata da alternância em sua característica de Tempo Comunidade (TC), Tempo Universidade (TU), Inserção Orientada na Escola (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (IOC).

O Curso está estruturado em regime de Alternância, organizado através de tempos educativos diferenciados, denominados Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Os Tempos Universidades referem-se às etapas presenciais (equivalentes a semestres regulares de outros cursos) que acontecem no Campus da Faculdade UnB Planaltina e duram 60 dias, funcionando em período integral, quando os estudantes ficam alojados na FUP e realizam variadas atividades acadêmicas nos três turnos, para integralização da carga horária prevista para o referido semestre letivo. O Tempo/Comunidade-Escola do Campo integra as ações formativas desenvolvidas pelos estudantes nas suas comunidades de origem, e estão organizadas em quatro atividades articuladas: 1) Inserção Orientada na Escola (IOE); 2) Inserção Orientada na Comunidade (IOC), 3) Tempo de Estudos e 4) Seminários Territoriais de Tempo Comunidade. As atividades de Tempo Comunidade/Escola do Campo visam promover uma articulação orgânica entre o processo formativo do Tempo Universidade e a realidade específica das populações do campo, ou seja, as questões estudadas na Universidade (durante o período de Tempo Universidade/Etapa Presencial) estão em permanente articulação com as questões da realidade dos educandos, enquanto as questões trazidas pelos estudantes desafiam a Universidade em articular o conhecimento teórico e prático com o conhecimento e os saberes de suas comunidades camponesas de origem (UNB, 2018, p. 17-18).

Outro fator importante para o debate no curso, que contribui para as ações contra-hegemônicas, é a formação por área do conhecimento. Para entendê-la, é preciso observar o que queremos contrapor à educação capitalista. Um dos marcos fortes do capitalismo para excluir e subordinar é a fragmentação das disciplinas, ou seja, separar as disciplinas em "caixinhas do saber", e quando faz o contrário, na perspectiva da interdisciplinaridade, de acordo com Feitosa (2009), essa ligação se restringe apenas ao campo cognitivo, aos interesses do mercado, do atual capitalismo. Não há uma intencionalidade no desenvolvimento humano, em sua plenitude, mas sim a formação multiespecializada que envolve uma educação mais complexa e interdisciplinar. De acordo com Mueller, Bianchetti e Jantsch (2008, p. 178),

A interdisciplinaridade passou a ser concebida e veiculada, desde o início da década de 1970, como um conceito apropriado e fagocita pelo mundo da produção, visando, em termos de discurso e de prática demandar da escola/universidade, um egresso cada vez mais adequado às características exigidas pelo atual mercado: flexível, maleável,

adaptável, ajustável, disponível para as constantes mudanças do modo de produção vigente.

Tonet (2013, p. 730) desmistifica o termo Interdisciplinaridade na lógica do mercado, quando, ao equacionar o problema, nos mostra que a crítica não é propriamente ao termo, mas ao “mundo que produz a necessidade dessa forma de produção do saber”. Considera ainda que é preciso não aceitar como um fato natural, mas sim analisar desde o princípio os motivos que levaram a esse resultado, é preciso problematizar a trajetória do ser social em termos históricos e ontológicos.

A compreensão da totalidade como categoria epistemológica e ontológica constitui a própria natureza do ser social (TONET, 2013). Desse modo, ao discutir o diálogo por área de conhecimento, a Educação do Campo traz a dimensão da totalidade e constitui um debate conciso no campo da fragmentação do conhecimento, pois entende que o conhecimento parte da análise da produção material da vida e da superação da fragmentação do conhecimento.

Uma das principais características desta Licenciatura, como política de formação de educadores do campo, centra-se na estratégia da habilitação de docentes por área de conhecimento para atuação na Educação Básica, articulando a esta formação a preparação para gestão dos processos educativos escolares e para gestão dos processos educativos comunitários (MOLINA; SÁ, 2011, p. 47-48).

Para avançar na compreensão da formação de educadores, é necessário entender as contradições no campo e relacionar com os estudos, criar mecanismos de pesquisa para que os estudantes possam desenvolver ações em suas comunidades e escolas. É por isso que existem os tempos no PPP da LEdoC para a Inserção Orientada na Comunidade (IOC) e Inserção Orientada na Escola (IOE). Essas são ações pedagógicas internacionalizadas pelo curso, realizadas ao longo de todas as suas etapas. A partir delas, o estudante observa, estuda e interfere na comunidade e na escola, integrando o currículo do curso às atividades que acontecem em seu território rural de origem e nas pesquisas realizadas na comunidade e na escola. Todo o processo é acompanhado pelos educadores da universidade e baseado teoricamente no conteúdo a ser apreendido no curso, pois se pode trabalhar a práxis e ligar os conteúdos com a vida dos estudantes através da pesquisa.

Entende-se a pesquisa como atividade estratégica articuladora do processo formativo, realizando a integração pedagógica das atividades de estudo e construção de conhecimento no curso. Desenvolve-se

como um conjunto articulado de ações formativas que respondem à necessidade de costurar teoria-prática, articulando conhecimentos ao mesmo tempo em que realiza uma intervenção social (MOLINA; SÁ, 2011, p. 56).

Materializar o curso e mantê-lo em andamento é um grande desafio para as universidades e para os movimentos sociais, pois são muitos “os entraves políticos, jurídicos, administrativos e ideológicos à sua execução, excedem em nossa compreensão, as capacidades individuais de cada experiência da Licenciatura em andamento” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 57).

Para entender esse movimento, precisamos olhar para o processo histórico da construção da Escola do Campo, pautada na luta dos movimentos sociais e na perspectiva da superação do modelo econômico vigente. A forma escolar do campo deve pautar a luta pelo direito de acessar o conhecimento a partir da perspectiva da Educação do Campo, não bastando mudar somente a realidade do povo camponês, mas sim mudar a realidade de toda uma sociedade.

Para Caldart (2010), a forma escolar não está vinculada apenas aos conteúdos, mas também às relações sociais que ocorrem dentro da escola, que perpassam toda a Organização do Trabalho Pedagógico, e não trabalhar com os conteúdos isolados da vida dos estudantes. A esse respeito, Caldart (2010, p. 175) argumenta:

A atual forma escolar supõe que o plano de estudos seja constituído como um rol ordenado de conteúdos descontextualizados, para cada escola de alguma maneira dado, que é preciso repassar aos estudantes em um determinado tempo e a partir de determinados procedimentos, sempre que possível padronizados, de modo a garantir apropriação/aprendizagem, ordenamento dos conteúdos deve ser feito pelo critério da progressão de dificuldades, pressuposta ou deduzida da própria lógica ou de uma lógica) da produção do conhecimento, ainda que na maioria das vezes ela não seja objeto da formação de quem vai operá-la em sala de aula. Estes conteúdos são geralmente agrupados em disciplinas, mas a forma escolar já admite hoje a variação do agrupamento por áreas ou até mesmo por temas/eixos temáticos (alargando de alguma maneira a noção de conteúdos), desde que esta variação não altere sua lógica originária: ordenamento da descontextualização, fragmentação e separação entre teoria e prática.

Pereira (2019) compreende que a forma escolar hegemônica em nossa sociedade emerge com a função de modelagem da lógica de produção exigida pelo capitalismo. Farias *et. al.* (2015, p. 146) destacam que a escola está intrinsecamente

vinculada ao sistema sociometabólico do capitalismo e “guarda em si a contradição fundamental entre capital e o trabalho; logo, da divisão em classes antagônicas”.

Em seu livro “A Reforma Empresarial da Educação”, Freitas (2018) apresenta uma proposta para a resistência desse modelo de educação, levando-nos a analisar os caminhos possíveis para promovermos a transformação da forma escolar. O autor parte da defesa dos programas progressistas da educação como o direito à educação de qualidade, a luta por uma educação que aborde a diversidade de ideias, melhorias das condições de aprendizagens de crianças e jovens, a democratização das relações internas abandonando as avaliações excludentes, a luta contra a padronização da educação, contra o fechamentos de escolas.

Pensar em transformação da escola é pensar a respeito de como o processo de exclusão da classe trabalhadora vem-se constituindo nas relações sociais, pensar na disputa dos modelos de produção do campo, pensar nas relações de poder na cultura, na exclusão dos povos trabalhadores das políticas públicas, pensar na soberania alimentar, no meio ambiente, nos processos formativos, enfim, em tudo em que se baseia a sociedade. Para Molina e Sá (2012), existem questões que devem ser alteradas na Escola do Campo, pois é importante compreender que não se deve pensar na transformação da escola sem compreender as relações de poder dentro da escola, na Organização do Trabalho Pedagógico e na revisão do projeto de formação do ser humano que permeia essas finalidades.

No primeiro seminário com as Escolas de Inserção dos estudantes da 1ª Turma da LEdoC-UnB, em conjunto com o Setor de Educação do MST, do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), em 17 a 19 de setembro de 2008, foi discutida a transformação da forma escolar e a necessidade de se repensar a lógica da escola. Assim, “métodos pedagógicos que buscam vincular conteúdos escolares e realidade atual, sem perder a visão de totalidade do processo educativo que deve acontecer na escola” (CALDART *et. al.*, 2011, p. 16).

São várias as dimensões a serem analisadas e alteradas nas Escolas do Campo, entre as quais destacam-se a lógica da organização do trabalho pedagógico, as relações sociais, a organização coletiva, o processo ensino-aprendizado como base do trabalho educativo. É preciso ensinar os estudantes a se organizarem de forma coletiva, a pensarem considerando os interesses do coletivo, se auto-organizando num processo de ensino-aprendizado, mudando suas atitudes no âmbito

da escola e da sociedade, para buscarem com as organizações sociais a transformação social, sempre relacionando a vida com o que se ensina na escola. Para Freitas (2011, p. 161),

A nova escola deverá estar sempre na vida, na prática social, no trabalho socialmente útil, onde os sujeitos se constituem inclusive pela inserção nas lutas sociais e pela vivência das contradições, constituindo-se como sujeitos que se auto-organizam para intervir na construção do mundo. Neste processo, a escola será mais uma agência entre tantas outras. A escola do trabalho é a escola da vida, incluído aí o trabalho produtivo, quando adequado à idade da criança.

Nesse sentido, a escola deve estar ligada com a vida do estudante, com os conteúdos que lhes ensinam, que possivelmente podem ser os mesmos ensinados nas escolas urbanas, mas não com a mesma Organização do Trabalho Pedagógico. Como relatam Molina e Sá (2012), o principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos estudantes.

Para Farias *et. al.* (2015), é na experiência da transformação da forma escolar que se fortalece a coletividade que se organiza com a autogestão, criando espaços para propor e decidir sobre a Organização do Trabalho Pedagógico e a gestão escolar. A forma escolar desenvolve-se numa perspectiva de educação não autoritária "que inibe o mecanismo de submissão e produção da conformidade, porém nos limites impostos pelas relações sociais atuais marcadas pelo capital" (FARIAS *et. al.*, 2015, p. 146).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo tem em seus princípios a formação de educadores que deverão lidar com todo o processo vinculado à escola, à comunidade, aos centros culturais, associações, cooperativas, sempre tomando como objetivos a transformação social, a luta por uma sociedade igualitária, sem exclusão, sem subordinação, sem desrespeitar os direitos humanos, em prol de um outro modelo de produção. É preciso olhar para a terra como lugar da vida, da produção, do respeito e não lugar de máquinas, de exploração da terra e da destruição do bem tão valioso que é o meio ambiente.

Portanto, faz-se cada vez mais necessário desenvolver estudos que sistematizem teoricamente como a experiência da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília vem construindo práticas e experiências que fazem o educador das escolas do campo serem capazes de aproximar e relacionar os conteúdos com os quais trabalha à realidade dos sujeitos camponeses que educa.

Esta pesquisa vai nessa direção, ao nos desafiar a sistematizar o trabalho com o Sistema de Complexo e o uso do Inventário como métodos formativos na LEdoC-UnB.

Para fazer esse diálogo, a pesquisa encontra-se presente o tempo todo na Organização do Trabalho Pedagógico na LEdoC. Torna-se fundamental para a criação e a recriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Na perspectiva da formação do educador do campo, a pesquisa em educação parte da premissa de pesquisar para conhecer e conceber a realidade, olhar para essa realidade através do conhecimento científico para transformar a realidade e produzir novos conhecimentos.

Neste caso, a pesquisa torna-se essencialmente educativa, pois os educadores podem alterar não só sua prática pedagógica, mas também o currículo escolar, relacionando porções que emergem da realidade com o conhecimento científico. Este trabalho analisa a pesquisa como princípio educativo na formação de educadores, a consolidação de intelectuais coletivos que lutam pela transformação de sua realidade.

Para pensarmos a formação docente na Educação do Campo a partir dos elementos que a constituem, a questão que orientou a pesquisa foi: É possível identificar as contribuições do trabalho com o Sistema de Complexo, com ênfase no Inventário da Realidade, para a formação de educadores na LEdoC-UnB na perspectiva do intelectual coletivo?

Com base nesse questionamento, olhar para a formação docente na LEdoC-UnB nos levou a aprofundar a nossa compreensão da proposta da Organização do Trabalho Pedagógico no curso, nos tempos educativos que desenvolve, nas pesquisas realizadas pelos estudantes que nele se formam e nas práticas realizadas por educadores e lideranças que se titularam no curso, que vivem nas comunidades quilombolas dos municípios de Cavalcante e Teresina de Goiás.

A partir disso, o objetivo geral deste trabalho é identificar as contribuições do trabalho com o Sistema de Complexo, com ênfase na utilização do Inventário da Realidade, para a formação de educadores na perspectiva do intelectual coletivo na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Para darmos conta desse objetivo geral, elegemos os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar como se dá a formação de educadores a partir do trabalho formativo com o Sistema de Complexo, na LEdoC-UnB;

- b) identificar de que maneira a utilização do Inventário da Realidade promove o avanço na formação do educador na perspectiva do intelectual coletivo;
- c) identificar se o trabalho com o Complexo de Estudo contribui efetivamente para mudanças na formação docente, na gestão escolar e na gestão comunitária, incorporando os saberes dos sujeitos camponeses nesse processo.

Ao elaborar os objetivos específicos, levantamos algumas questões: Qual o diálogo que a LEdoC-UnB faz com o Sistema de Complexo com base no Inventário da Realidade, na formação de educadores? O Inventário da Realidade contribui na formação de intelectuais coletivos para atuarem como educadores escolares e comunitários? Quais elementos do Sistema de Complexo contribuem na formação de educadores escolares e comunitários a partir do diálogo com os saberes dos sujeitos camponeses?

Mais adiante, apresentaremos um quadro que sistematiza bem a relação entre os objetivos específicos e essas questões.

1.3 Procedimentos metodológicos na pesquisa em educação a partir do Materialismo Histórico Dialético

Superar a forma tradicional de se fazer pesquisa dentro das universidades é um dever do pesquisador das ciências humanas. Para Schmidt (2006), há uma necessidade de ruptura com o paradigma positivista de ciência e, ao mesmo tempo, com a hegemonia do saber científico em detrimento de outros saberes, como o senso comum e a sabedoria popular. Outra ideia exposta pela autora é a necessária democratização da universidade para a criação de comunidades interpretativas que integrem o conhecimento científico.

A ruptura com o paradigma positivista e com a hegemonia do saber científico enseja o debate epistemológico e metodológico em torno da pesquisa em ciências humanas. A ideia de comunidades interpretativas faz apelo a uma democratização do saber não apenas em seu momento de divulgação e “aplicação”, mas, além disso, na ordem de sua constituição ou produção. A prática da pesquisa participante é capaz de aglutinar em torno de si tanto a reflexão epistemológica que interessa à ruptura com o paradigma positivista quanto a apreensão crítica das dimensões éticas e políticas das pesquisas de campo, configurando metodologias que promovem uma relação com o outro próximo à ideia de comunidades interpretativas (SCHMIDT, 2006, p. 13).

Isso significa que a relação entre a pesquisa e o sujeito da pesquisa (no sentido amplo da palavra, em que não há uma separação entre o que se pesquisa e o que é pesquisado) está em constante transformação, pois, como afirma Minayo (2001, p. 13), está o “presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, onde o pesquisador torna-se uma consciência histórica”. Essa consciência histórica abordada pela autora atende o princípio básico da pesquisa social, cujo resultado apresenta uma intencionalidade de formar e informar na perspectiva da transformação social. Portanto, o caminho a ser trilhado deve ser aquele no qual todos os envolvidos também se formam, informam e transformam de alguma maneira, que o exercício da intelectualidade não está apenas no investigador, mas em todos os envolvidos no processo de produção de conhecimento, ou seja, nos sujeitos da pesquisa.

Não é apenas o investigador que dá sentido ao seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade as suas ações e as suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas (MINAYO, 2001, p. 14).

Atuamos aqui como sujeitos desta pesquisa: este pesquisador, os(as) educadores(as), os(as) educandos(as) e os(as) egressos(as) do curso de Licenciatura em Educação do Campo-UnB. A abordagem metodológica terá como base o Materialismo Histórico Dialético.

A finalidade da pesquisa foi identificar as contribuições do trabalho com o Sistema de Complexo, com ênfase na utilização do Inventário da Realidade, para a formação de educadores na perspectiva do intelectual coletivo na LEdoC-UnB.

O tópico a seguir busca apresentar o caminhar pela trilha da pesquisa e seus elementos metodológicos. A divisão seguirá uma estrutura que apresentará o Materialismo Histórico Dialético como base epistemológica que sustentará a pesquisa no âmbito educacional, a apresentação dos sujeitos e o papel do pesquisador na investigação, a relação com o contexto, o campo, os procedimentos metodológicos da pesquisa e formas de geração dos conteúdos e sua análise.

Para o aporte teórico, recorreremos aos seguintes autores: Marx (1982, 2003), Marx e Engels (1999), Gaskell e Bauer (2002), Schmidt (2006), Minayo (2001), Borges e Brandão (2007) e Soriano (2004).

1.4 O ponto de vista do Materialismo Histórico Dialético

Como afirmamos anteriormente, o objetivo central da pesquisa é identificar as contribuições do trabalho com o Sistema de Complexo, com ênfase na utilização do Inventário da Realidade, para a formação de educadores na perspectiva do intelectual coletivo na Educação do Campo da Universidade de Brasília. O ponto de partida para tal objetivo é o aprofundamento da compreensão do que Pistrak (2009) conceitua como Complexo de Estudo.

Essa experiência parte do período pós-Revolução Russa, no qual os pedagogos começaram a pensar sobre um sistema de educação que atendesse aos interesses da Revolução. Em 1917 foi criado o Comissariado Nacional de Educação (NarKomPros) para pensar uma outra escola. A Escola-Comuna do NarKomPros, dirigida por Pistrak e outros pedagogos e pedagogas, foi fundamental para a criação dos documentos orientadores e programas de ensino da comissão estatal científica. Toda essa organização pedagógica, essa transformação do sistema de ensino, foi baseada no Materialismo Histórico Dialético, na compreensão do *trabalho* em Marx, que foi colocada no centro da escola, dando origem à Escola do Trabalho. Para Pistrak (2009), os objetivos da escola fundamentam a formação dos estudantes para atuar na vida, no meio social, que tenham aptidões de lutadores e construtores socialistas e que suas habilidades possam abarcar as tarefas práticas e científico-marxistas.

Como aporte epistemológico da pesquisa, o Materialismo Histórico Dialético consiste em situar e compreender os fenômenos sociais em sua complexidade de plenitude da produção e reprodução da vida. Busca investigar a partir de um fragmento da realidade para compreender a totalidade. Na interpretação de Netto (2011), o método de Marx para a pesquisa necessariamente deve ir além da aparência, é preciso compreender a essência e interpretá-la.

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica, por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável, é aprender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto (NETTO, 2011, p 22).

Para o desvelamento da aparência fenomênica e o conhecimento da essência desta pesquisa, tornam-se fundamentais o uso de algumas categorias centrais do Método, tais como materialidade, totalidade, contradição e dialética, bem como

algumas categorias centrais da obra de Marx que dialogam profundamente com o objeto desta pesquisa, tais como trabalho, luta de classes e práxis.

Marx ao se deparar com um problema investigativo para a crítica da economia política e o conhecimento da sociedade civil, navegava em mares desconhecidos no campo científico e deixou grandes contribuições para pensar o método e muito nos ensinou a olhar para a materialidade da vida, interpretar e sistematizar cientificamente, pois só assim, olhando para a vida, é que podemos compreender a real situação humana e lutarmos para transformá-la. Como podemos notar na crítica da ciência do direito e do estado ("Crítica da filosofia hegeliana do direito"), Marx esclarece:

Ao leitor familiarizado com a economia nacional, não preciso assegurar que os meus resultados foram obtidos através de uma análise totalmente empírica fundada num estudo crítico escrupuloso da economia nacional. Entende-se por si que eu tenha utilizado, além dos socialistas franceses e ingleses, também trabalhos dos socialistas alemães (MARX, 2015, p. 238-239).

Ao olhar para a materialidade da vida e estabelecer uma correlação do homem como um ser social, Marx (2015) compreende que a existência do homem é atividade social. Nesse sentido, o que é construído individualmente é construído socialmente.

A minha consciência *universal* (*allgemeines*) é apenas a figura teórica daquilo de que a comunidade [*Gemeinwesen*] real, o ser social, é a figura viva, enquanto hoje em dia a consciência universal é uma abstração da vida real e como tal a enfrenta hostilmente. Por isso também a atividade da minha consciência universal – enquanto tal (*als eine solche*) – é a minha existência teórica como ser social (MARX, 2015, p. 347-348).

Para Marx (2015), o indivíduo se faz na sociedade, assim como a sociedade se faz no indivíduo; portanto, o indivíduo é um ser social. Como as pessoas vão-se forjando na sociedade e a sociedade vai-se organizando a partir das pessoas, não podemos deixar de olhar para a vida e entender a sociedade a partir da construção política e econômica. A construção do ser social baseia-se na compreensão da consciência do universal ao real.

O homem apropria-se da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, amar, em suma, todos os órgãos da sua individualidade, bem como os órgãos que são imediatamente na sua forma órgãos comunitários, [VII] são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropri-

ação do mesmo, para com o objeto é o acionamento da realidade humana (precisamente por isso ela é tão múltipla quando múltiplas são as determinações essenciais e atividades humanas), eficácia humana e sofrimento [*Leiden*] humano, pois o sofrimento humanamente apreendido é uma autofruição do homem (MARX, 2015, p. 349).

Entender a essência do homem omnilateral³ é negar a unilateralidade que compreende que um “objeto só é nosso se o tivermos, [...] existir para nós como capital” (MARX, 2015, p. 349). Se tudo o que transforma a natureza faz parte do trabalho, e quem o tem é o trabalhador, a ele tudo deve pertencer.

De acordo com Netto (2015), a compreensão de Marx torna-se a fundação da teoria social revolucionária, diferentemente da “enciclopédica de conhecimentos” “constituídos dos saberes autônomos e próprios das Ciências Sociais configurados na academia europeia da segunda metade do século XIX” (NETTO, 2015, p. 11), que deixa seu legado ainda nos dias de hoje. Para o autor, a concepção teórico-metodológica de Marx é de que a teoria é um produto do cérebro humano e “constitui a reprodução, no plano ideal, do movimento real do objeto de que se ocupa” (NETTO, 2015, p. 11).

Considerando que o embasamento teórico e metodológico está na materialidade da vida, concebendo a consciência como um ser social, que o indivíduo se forma nas relações sociais e que essa consciência é formada pelas mesmas relações, apontamos a dialética como categoria fundamental para compreendermos como se dará a pesquisa no âmbito educacional.

Outra categoria importante para avançarmos neste debate é a própria dialética, que, no pensamento marxista, torna indissociáveis o particular e o universal, que chamaremos aqui de totalidade. De acordo com Oliveira e Quintaneiro (2002, p. 26), “aplicada aos fenômenos historicamente produzidos, a ótica dialética cuida de apontar as contradições constitutivas da vida social que resultam na negação e superação de uma determinada ordem”.

Lima (2013) entende o movimento dialético como epistemologia que nos ajuda a compreender que a realidade não é abstrata e que devemos olhar para além da aparência e chegar à essência fenomênica.

Esse movimento da realidade deve nos dar o movimento do pensamento, que subjetiva as transformações do real para extrair, daí, as

³ Omnilateral é “termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’” (FRIGOTTO, 2018, p. 265)

leis imanentes desse processo, o que para o materialismo histórico, não basta pensar (ficar na abstração), nem se contentar com o que aparece (com a aparência); deve-se buscar o núcleo estruturante do movimento de constituição do real (LIMA, 2013, p. 121).

Partindo dessa perspectiva, a categoria dialética é essencial para se chegar à essência fenomênica histórica. Como afirma Darcoletto (2016), nos termos da concepção marxiana, o individual não nasce dotado de uma essência humana, mas são as mediações humanas que tornam o indivíduo humano. É por meio da materialidade da vida social, política e econômica que o indivíduo vai se forjando humano. No entanto, a totalidade só existe no particular, assim como o particular só existe na totalidade, “a singularidade e a generalidade são polos contraditórios de uma mesma e única relação, na qual continuamente esses dois polos se transformam um ao outro” (DARCOLETO, 2016, p. 104). Partimos desse pensamento dialético para fundamentar nossa pesquisa em educação.

Na concepção marxiana, fica claro que o indivíduo (singular) não nasce dotado de uma “essência humana”. Ao contrário, para se tornar humano, ele precisa se relacionar com o gênero humano (generalidade). Ele não pode viver isolado, sem estabelecer mediações com outros homens. Assim, por meio das atividades realizadas pelos indivíduos singulares é que a generalidade neles se concretiza. Do mesmo modo, e dialeticamente, o universal só existe no singular e pelo singular. Sendo assim, a singularidade e a generalidade são polos contraditórios de uma mesma e única relação, na qual continuamente esses dois polos transformam um ao outro. Isso só é possível porque entre a singularidade e a generalidade está a mediação da particularidade.

Compreendendo a dialética como uma categoria que nos ajuda a avançar na interpretação da realidade, tomamos como ponto de partida a luta de classe como subjacente a esse processo entre capital e trabalhadores. No que tange ao termo capital, entendemos o que Marx (2011) vai chamar de aspecto de valor e capital dos meios de produção ou variável, enquanto força de trabalho, enquanto a luta de classes envolve o dono dos meios de produção, o capitalista, e o que vende sua força de trabalho, o trabalhador.

Sob o aspecto da matéria, isto é, do modo como esta funciona no processo de produção, todo capital se divide em meios de produção e força viva de trabalho; essa composição é determinada pela proporção

entre a massa dos meios de produção empregados e a quantidade de trabalho exigida para seu emprego (MARX, 2011, p. 541).

Segundo Marx, toda a história da humanidade é a história da luta de classes no campo da economia política. Gramsci avança nesse debate quando afirma que a luta de classes precisa se apropriar do conhecimento historicamente acumulado pelo homem. Marx, no "Manifesto Comunista", ressalta que toda luta de classes é uma luta política.

Como instrumentos da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o corpo docente e discente da LEdoC, com educadores, gestores escolares e gestores comunitários com formação na Licenciatura em Educação do Campo da UnB que vivem, moram e atuam no território Kalunga, nos municípios de Cavalcante e Teresina de Goiás. Foram também realizadas observações participantes em atividades desenvolvidas pelo corpo docente da LEdoC-UnB, para levantar as questões problematizadoras do Inventário da Realidade. Outro importante instrumento foi a pesquisa documental, a fim de analisar o PPP do curso, os planos de ensino que tratam do Inventário da Realidade e os roteiros de pesquisa do Tempo Comunidade, junto com os inventários realizados pelos estudantes, as monografias e dissertações dos egressos da LEdoC-UnB do território Kalunga.

A observação participante contribuiu para o registro do diário de campo, uma técnica que, ao mesmo tempo, envolve os sujeitos e abre possibilidades de contato direto com o fenômeno observado, possibilitando o envolvimento maior dentro das relações estabelecidas no contexto da pesquisa.

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto (MINAYO, 2001, p. 59)

Para Minayo (2001), o observador faz parte do contexto da observação, sendo pesquisador e parte da pesquisa, o que contribui para captar informações que por outros meios não são registradas. Portanto, o sujeito pesquisador, ora afastado, ora dentro da pesquisa, tem uma participação plena, um envolvimento por inteiro.

Para o aprofundamento na pesquisa, obras como "A escola-comuna", de Pistrak (2009), "Fundamentos da Escola do Trabalho", também de Pistrak (2018), e

“Caminhos para transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo – ensaios sobre complexos de estudo” (SAPELLI; FREITAS; CALDART, 2015) foram estruturantes para o aprofundamento a respeito do Complexo de Estudo e do Inventário da realidade.

Toda a pesquisa de campo resultou em documentos importantes que serviram de dados para análise. Chegamos à pesquisa documental que, segundo Fachin (2006, p. 146), “consiste na coleta, classificação, seleção difusa e utilização de toda espécie de informações, compreendendo também as técnicas e os métodos que facilitam a sua busca e a sua identificação”.

Para a pesquisa documental, considera-se documento qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais em papel, madeira/pedra, gravações, pinturas, incrustações e outros. São considerados ainda os documentos oficiais, como editoriais, leis, atas, relatórios, ofícios, ordem régia etc., e os documentos jurídicos oriundos de cartórios, registros gerais de falência, Inventários, testamentos, escrituras de compra e venda, hipotecas, atestados de nascimentos, casamentos, óbitos, entre outros (FACHIN, 2008, p. 146).

A análise dos dados se deu a partir da compreensão dialética. A compreensão dialética, para Minayo (2001, p. 23), “propõe abarcar o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados”. Assim, a abordagem dialética busca a análise como um todo, mas ainda assim a autora “considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos” (MINAYO, 2001, p. 25).

Entendemos que a pesquisa traz intrinsecamente suas complexidades, especificidades, e os conteúdos gerados por ela precisam ser olhados compreendendo-se as partes e o todo, pois no MHD sem o olhar da totalidade, e observação das partes não conseguimos fazer as análises que nos levem a superar a aparência dos fenômenos estudados, chegando verdadeiramente à sua essência. Para Minayo (2001), a observação pode ser dividida em: 1) primeiro nível de interpretação, das determinações fundamentais (conjuntura socioeconômica, política, etc.); 2) segundo nível de interpretação, dos encontros que realizamos e dos fatos surgidos na investigação (observações individuais, questionamentos, condutas dos sujeitos).

Isso significa a busca pela práxis, que é a indissociabilidade entre teoria e prática, não apenas na busca pela compreensão, mas também pela transformação com que buscamos olhar para a materialidade da vida à luz da teoria, interpretar essa realidade e poder transformar. Assim, para Vázquez (2007), a teoria não pode se desvincular da prática, o conhecimento só existe na prática, constituindo uma realidade mediada pelo homem. Para Curado Silva (2018, p. 335), “o conceito de práxis implica, portanto, o conceito de um sujeito intencional não como um ser passivo, mas como um ser social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim”.

Vázquez (2007), ao interpretar a filosofia da práxis em Marx, ressalta a tarefa da transformação social de forma que não exista ser ativo e ser passivo, mas sim o objeto é transformado ao mesmo tempo que o sujeito, ou seja, “as circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele” (p. 149).

Partindo da práxis como categoria que fundamenta esta pesquisa, não podemos deixar de falar da luta de classes que se converte na luta contra-hegemônica e correlação de forças que a própria Educação do Campo vem adotando como epistemologia para formar seus intelectuais orgânicos. O que Marx vai apontar, na obra “Cadernos de Paris” (2015), é a relação entre propriedade privada e o homem total. Essa relação do homem com o homem e da propriedade privada com o proprietário é o que aprofunda a alienação do trabalhador, estabelecendo assim a necessidade da luta de classes.

Outro autor importante para se compreender a luta de classe é Gramsci, que desde criança tinha uma revolta, pois na ilha onde nasceu, não podia frequentar a escola, pois era destinada apenas para os ricos. Sua revolta cresceu quando percebeu a opressão que sofriam os camponeses na Sardenha (NOSELLA, 2017).

Gramsci, que conceitua como classe subalterna a daqueles que são oprimidos, supera a compreensão de cultura, identificando que a superação da segregação das classes subalternas só poderá se dar pela cultura, que contribuirá para a luta coletiva.

As preocupações de Gramsci com a cultura relacionam-se, assim, à compreensão de que a luta pela emancipação das classes subalternas não se restringe à esfera econômica, uma vez que, dadas as condições de subalternidade a que estas historicamente foram submetidas, torna-se necessário o encaminhamento de uma “reforma intelectual e moral”, independente do domínio ideológico da classe burguesa (SIMIONATTO, 2009, p. 46).

Na Pesquisa Participante, os sujeitos se envolvem, estudam, vão para a prática e refletem sobre ela à luz da teoria. Como afirmam os autores Brandão e Borges (2007), a pesquisa participante situa-se na perspectiva da realidade social, mesmo que ações de pesquisa sejam parciais, locais, mas tomando a vida social, sua estrutura e sua dinâmica tornam-se totalidade.

A pesquisa participante possibilita um diálogo aprofundado das questões a serem analisadas, e como esta pesquisa se propõe a analisar e compreender o Inventário da Realidade no curso da LEdoC-UnB, entender a pesquisa como princípio formativo, devemos partir da realidade concreta, do cotidiano dos sujeitos envolvidos, como sinalizam Brandão e Borges (2007, p. 54).

Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações – a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem interagimos.

O que propomos é a superação da velha maneira de fazer pesquisa, em que existe uma relação entre sujeito e objeto. Na pesquisa participante, que considera a materialidade da vida e os homens como seres históricos, a relação passa a ser entre sujeitos e não entre sujeito e objeto. Constitui-se, assim, um coletivo que busca um único objetivo, que é mudar as relações entre ensino científico e pesquisa reafirmando seu princípio formativo.

O valor formativo e libertário do conhecimento cresce na medida da democratização de sua construção, divulgação e apropriação, ou seja, na medida em que é concebido por e para coletivos dos quais participam uns e outros na perspectiva de alcançar um bem comum. A renovação das ciências humanas parece mesmo depender da ruptura com a assepsia metodológica do paradigma positivista e da superação da dominação do saber científico em relação a outros saberes (SCHMIDT, 2006, p. 39).

No entanto, a participação dos sujeitos no caminhar da pesquisa, nas tomadas de decisões, na divulgação e apropriação, conforme a democratização, leva a alcançar a pesquisa como princípio formativo na perspectiva da Educação do Campo, em que é fundamental que haja um envolvimento dos sujeitos. Formar educadores lutadores e construtores de uma sociedade mais justa e igualitária passa pela necessidade de se buscar a práxis, e a pesquisa participante contribui para construir momen-

tos dinâmicos. Como afirma Marx (1999), “a coincidência da modificação das circunstâncias com atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como práxis revolucionária” (MARX, 1999, p. 12).

Nesse sentido, buscamos neste trabalho desencadear um processo de reflexão da pesquisa como princípio formativo, na perspectiva do Inventário da Realidade, em que os sujeitos possam contribuir na luta pela Educação do Campo, pela emancipação humana e cultural.

1.5 O planejamento e o desenvolvimento da pesquisa

A partir das questões problematizadoras, do objetivo geral, dos objetivos específicos e do aporte metodológico, foi realizado um levantamento dos sujeitos da pesquisa, dos documentos a serem analisados e planejamento do acompanhamento da Organização do Trabalho Pedagógico da LEdoC-UnB.

Para compreender melhor esse processo, mostramos no Quadro 1 a síntese da relação temática entre as questões orientadoras, os objetivos específicos e os procedimentos metodológicos, sistematizando o caminho da pesquisa e apresentando um panorama metodológico.

Quadro 1 - Diálogo metodológico entre as questões orientadoras, objetivos específicos e procedimentos metodológicos

Questões orientadoras	Objetivos específicos	Procedimentos metodológicos
Qual o diálogo que a LEdoC-UnB faz com o Sistema de Complexo, a partir do Inventário da Realidade, na formação de educadores?	Analisar como se dá a formação de educadores a partir do trabalho formativo com o Sistema de Complexo, na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília.	Entrevista semiestruturada com egressos e estudantes Kalunga da LEdoC; Entrevista semiestruturada com educadoras do NEB (Núcleo de Estudos Básicos) e NAI (Núcleos de Atividades Integradas) da LEdoc-UnB; Análise do PPP (Projeto Político Pedagógico) do curso da LEdoC-UnB;

<p>O Inventário da Realidade contribui na formação de intelectuais coletivos para atuar enquanto educador escolar e comunitário?</p>	<p>Identificar, de que maneira, a utilização do Inventário da Realidade promove o avanço na formação do educador na perspectiva do intelectual coletivo</p>	<p>Análise dos Inventários construídos pelos estudantes Kalunga da LEdoC; Entrevistas semiestruturadas com egressos kalungas da LEdoC-UnB. Observação participante nas aulas do NEB e NAI, nas disciplinas de Teoria Pedagógica, Prática Pedagógica, Política Educacional e Pesquisa. Análise do PPP (Projeto Político Pedagógico) do curso da LEdoC - UnB;</p>
<p>Quais elementos do Sistema de Complexo contribuem na formação de educadores escolares e comunitários a partir do diálogo com os saberes dos sujeitos camponeses?</p>	<p>Identificar se o trabalho com o Complexo de Estudo contribui efetivamente para mudanças na formação docente, na gestão escolar e na gestão comunitária, incorporando os saberes dos sujeitos camponeses neste processo.</p>	<p>Análise do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) dos Egressos Kalunga da LEdoC-UnB; Análise do PPP (Projeto Político Pedagógico) do curso da LEdoC - UnB; Entrevistas semiestruturadas com egressos e estudantes Kalunga da LEdoC-UnB</p>

Fonte: Elaboração do autor (2021)

A partir dessa sistematização, discorreremos de forma descritiva sobre todo o processo de planejamento e desenvolvimento da investigação. Considerando como *locus* da pesquisa a LEdoC-UnB e o território Quilombola do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, e como sujeitos da pesquisa os egressos e estudantes Kalunga da Licenciatura, construímos a seguinte tese, que pretendemos defender e demonstrar com os dados e reflexões que traremos nos capítulos seguintes:

A Licenciatura em Educação do Campo da UnB, assim como a própria construção da Educação do Campo, faz um diálogo com as experiências pós-Revolução Russa registradas nas obras “Escola-Comuna”, de Pistrak (2009), “Rumo ao Politecnismo”, de Shulgin (2013), “Fundamentos da Escola do Trabalho”, de Pistrak (2018), bem como com os “Cadernos do Cárcere” (2002), Gramsci.

Tais experiências contribuíram na construção das matrizes formativas, para a formação de educadores e educadoras do campo, na perspectiva da docência, mas também da formação de lideranças escolares e comunitárias. Esses educadores(as) e lideranças quilombolas licenciadas na LEdoC-UnB e que estão transformando coletivamente

a materialidade orgânica e inorgânica de suas comunidades, (re)afirmaram-se como sujeitos de direitos, como intelectuais coletivos da classe trabalhadora, apesar das tensões contraditórias e fluxos dialéticos que desafiam esses intelectuais coletivos.

Os sujeitos desta pesquisa estão desenvolvendo práticas pedagógicas nas escolas quilombolas, em diálogo constante com a Epistemologia da Práxis, vinculando-se com as matrizes formativas da Educação do Campo, numa perspectiva da Educação Omnilateral, que visa formar seus educandos da Educação Básica sujeitos de direito e pela superação da opressão social, econômica, política e cultural. Os egressos que estão atuando nas escolas de suas comunidades promovem um diálogo dos conteúdos curriculares com a cultura de seu povo, com os modos de produção, com a variação linguística e sobretudo assumem um papel de reconstrução de sua identidade quilombola.

Esses sujeitos pesquisados lutam pela emancipação humana, organizando-se em grupos de teatro, associações, grupos de estudo e pesquisa, candidatando-se e sendo eleitos prefeitos e vereadores dos municípios de Cavalcante e Teresina de Goiás. A partir da necessidade de conhecerem seu território material e imaterial, eles(as) vêm desenvolvendo uma nova correlação de forças no território, avançando na luta contra-hegemônica e contribuindo para desencadear mudanças nas relações produtivas, culturais, sociais e políticas na área do Quilombo Kalunga.

Desse modo, os egressos e estudantes da Licenciatura vêm-se constituindo intelectuais coletivos do povo Kalunga. A partir da pesquisa, podemos afirmar que o Inventário da Realidade, uma práxis pedagógica da sua formação na LEdoC-UnB, tem contribuído nesse processo, juntamente com outras matrizes formativas: a Auto-organização dos estudantes; o Trabalho como Princípio Educativo; a análise da Atualidade, com as mudanças significativas no processo organizativo, político, social e cultural de seus territórios.

Conhecer a realidade na qual os seres humanos vivem, identificar seus limites e possibilidades (econômicos, sociais, políticos e ideológicos), se torna imprescindível para qualquer ação que, minimamente, pretende modificá-la. De posse desse profundo conhecimento da realidade, sua transformação se torna possível, visto ser uma necessidade do conjunto dos homens sem ser pautada pelos objetivos interesseiros de um grupo ou classe específica (FACHIN, 2008, p. 205-206).

Fachin (2008) nos ajuda a compreender que é preciso conhecer a atualidade e identificar seus limites e possibilidades para avançar no processo de sua transformação. Com essa compreensão teórica, entendemos que as ações dos sujeitos intelectuais coletivos do território Kalunga e todas as suas transformações em seus espaços de atuação estiveram ligadas ao processo de investigação com o Complexo de Estudo a partir do Inventário da Realidade, proporcionado aos sujeitos egressos e estudantes da LEdoC-UnB.

Foi a partir dessa inquietação que formulamos a seguinte questão: É possível identificar as contribuições do trabalho com o Sistema de Complexo, com ênfase no Inventário da Realidade, para a formação de educadores na LEdoC-UnB na perspectiva do intelectual coletivo?

Elaboramos os objetivos com base no método de pesquisa do Materialismo Histórico Dialético, que nos ajuda a olhar para a materialidade da vida e entender todas as contradições e abstrações da realidade. Foi possível entender que “o movimento da história produz as relações sociais” (MARX, 2018, p. 99) e que nessas relações sociais existe uma correlação de forças entre os opressores e os oprimidos, e, portanto, precisamos avançar em nossa práxis contra-hegemônica.

Nesse sentido, ao olhar para nossa própria trajetória acadêmica e profissional, que está registrada no memorial deste trabalho, a relação entre o pesquisador e seu objeto de estudo é estreita, ao mesmo tempo se aproximam e se distanciam no caminhar investigativo. Fazer parte da história da LEdoC-UnB, desenvolver ações voltadas para os princípios da Educação do Campo nos espaços em que atuei e constituir-me um intelectual orgânico da própria classe camponesa foi um motor de combustão para realizar esta pesquisa.

O primeiro passo foi voltar ao curso de Licenciatura em Educação do Campo como pesquisador, desafiando-me a contribuir no processo de formação dos acadêmicos(as) que remetia à minha própria formação como profissional, nesse processo dialético, aproximando-me dos sujeitos educandos e educadores. Após esse momento, foi realizado um primeiro contato com os egressos da LEdoC-UnB do território Kalunga, das turmas que se formaram nos anos de 2012, 2013 e 2014. Apresentei aos egressos a proposta da pesquisa, que foi aceita por eles, obtendo sua concordância para dela participar, conforme Termos anexos.

Em outro momento, contactei a coordenação do curso para ter acesso ao Projeto Político Pedagógico e aos trabalhos que os educandos fazem ao inventariar a realidade de suas comunidades, tendo como critério de seleção os inventários dos estudantes quilombolas. Além desses documentos, foi feito um levantamento na Biblioteca Central da UnB dos trabalhos de conclusão de curso e das dissertações dos egressos da LEdoC-UnB do território Kalunga.

A partir desses levantamentos, passamos para uma segunda fase da pesquisa, contactando os sujeitos que vivem no território Kalunga e que são egressos e estudantes da LEdoC-UnB. A partir das sugestões feitas pela banca de qualificação desta pesquisa, utilizamos como critérios para selecionar esses sujeitos o seu campo de atuação. Num primeiro momento, os que atuavam nas escolas Kalunga; na sequência, os que estavam em papéis de liderança nas associações; os que atuavam nos coletivos de teatro e os estudantes que estavam atuando nesses campos organizativos tanto no município de Cavalcante quanto no de Teresina de Goiás. É importante destacar que, conforme diálogo com a banca de qualificação, a intenção não foi de hierarquizar esses campos de atuação, mas buscar sua presença tomando por base três perfis de formação propostos pela LEdoC: a docência, a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos comunitários.

Um outro critério utilizado foi escolher os egressos da LEdoC-UnB que tinham dado continuidade à sua formação na pós-graduação nos níveis *stricto sensu* e *lato sensu*. Encontramos dois egressos que continuaram sua formação no Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais, na terceira turma (2016-2018) da Universidade de Brasília. O egresso Adão Fernandes da Cunha defendeu a dissertação “O calendário agrícola na comunidade Kalunga Vão de Almas: uma proposição a partir das práticas de manejo da mandioca” e o egresso Valdir Fernandes da Cunha defendeu a dissertação “Soberania e Segurança Alimentar na perspectiva dos jovens Kalunga da Comunidade Vão de Almas”.

Além desses trabalhos, encontramos cinco egressos que fizeram projetos de pesquisa e foram selecionados para ingressar no Mestrado: Luan Ramos Gouveia - projeto “Quilombo como determinação territorial em oposição ao modelo de produção capitalista: mineração, hidrelétrica, agronegócio, fazendeiros, turismo” – PPG em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe, da Universidade Estadual Paulista (2019); Nilça Fernandes dos Santos – projeto “Impacto Ambiental: catadores

de sementes na Comunidade Vão do Moleque” – PPG em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da UnB (2019); Hélio Rodrigues dos Santos – projeto “Práticas Socioetnoculturais e o ensino de Matemática na perspectiva da etnomatemática em uma Escola Quilombola” – PPG em Educação da UnB (2020); Maria Helena Serafim Rodrigues – projeto “Uma proposta de criação do centro de saberes e vivências Kalunga como alternativa de fortalecimento dos saberes e fazeres do povo Kalunga e do desenvolvimento do turismo de base comunitária na comunidade Tinguizal” – PPG Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais – PPG-PDS da UnB (2020); Eva Santana Alves Borges – projeto “Terra, agricultura camponesa quilombola: sementes crioulas e as bases da sustentabilidade socioambiental na Comunidade Vão do Moleque em Cavalcante-GO” – PPG em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da UnB (2020); Wanderleia Santos Rosa – projeto “A luta pela educação escolar na comunidade Quilombola Kalunga Vão de Almas Cavalcante-GO, da década de 60 aos dias atuais” – PPG em Educação da UnB (2020).

Após o levantamento e o contato com os sujeitos da pesquisa, foi feito um levantamento das produções artísticas, científicas e documentais que os sujeitos realizaram ou contribuíram no processo de construção. Foram selecionadas monografias de conclusão do curso da LEdoC-UnB dos estudantes Kalunga que pesquisaram o seu território.

Foram realizadas rodas de conversa com os sujeitos da pesquisa no município de Cavalcante/GO e em Teresina de Goiás-GO no primeiro semestre de 2019. Conforme nos lembra Minayo (2001, p. 58), a roda de conversa visa “complementar as entrevistas individuais e a observação participante”. Também foram realizadas visitas de campo no segundo semestre de 2019 e entrevistas semiestruturadas no mesmo período.

Fizemos ainda pesquisa documental analisando diferentes documentos, dos quais destacam-se: o PPP (Projeto Político Pedagógico) da Licenciatura em Educação do Campo; relatórios dos seminários que foram realizados no território Kalunga; vídeos que foram realizados direta e indiretamente pelos sujeitos da pesquisa e publicados no YouTube, como o documentário da Mostra de Teatro Afrocena em Cavalcante/GO (https://youtu.be/7sU_40F28ik); Sussa – Tradição Kalunga Vão de Almas/GO (https://www.youtube.com/watch?v=8m5F_bMixYE e <https://quilombokalunga.org>, espaço de publicação de notícias e reportagens feitas pelos próprios Kalunga). Outros materiais,

como a sistematização de uma reunião da qual este pesquisador participou na FUP-UnB com os alguns educadores do curso, estudantes Kalunga e lideranças comunitárias (*blog do Terra em Cena* <http://terraemcena.blogspot.com/>) e os projetos de pesquisa que egressos Kalunga da LEdoC submeteram para ingressar na pós-graduação *stricto sensu*.

Essa técnica de coleta de dados é muito importante para este trabalho, considerando que, de acordo com Gil (2008), os documentos podem ser oficiais ou registros, vídeos, filmes, fotos, obtidos de maneira direta e indireta. Os projetos de pesquisa submetidos pelos sujeitos da pesquisa foram solicitados via plataforma digital de mensagens instantâneas Whatsapp.

Todo esse levantamento de conteúdos para a pesquisa foi iniciado após a qualificação do projeto no mês de julho de 2019. As pesquisas documental, bibliográfica e de campo resultaram em grande número de material em formatos de áudio, vídeo, artigos, monografias, dissertações, teses, anotações, relatórios e diário de campo. Não foi possível usar todo o material na pesquisa, porém ficou armazenado em banco de dados pessoal para futuros estudos.

A partir das falas dos sujeitos, das entrevistas, da análise dos vídeos, das monografias, dissertações teses e dos documentos, podemos compreender que todo esse material apresenta um discurso: a linguagem como prática social. Recorremos a Resende e Ramalho (2006), que abordam o discurso como um elemento de linguagem moldado pela estrutura social e, ao mesmo tempo, constitutivo dessa estrutura. Assim, podemos entender que os discursos presentes nos textos são característica de uma prática social que não está isolada da ideologia, dos sentidos, das orientações econômicas, políticas e culturais.

A partir do processo de costura entre as técnicas e análise de todo o material sistematizado, com o apoio dos suportes embasados no Materialismo Histórico Dialético como pesquisa científica, construímos um conhecimento que possibilita refletir sobre o curso da LEdoC-UnB e os sujeitos egressos e estudantes que são Kalunga, oferecendo subsídios para conhecermos as ações que eles estão desenvolvendo em seus territórios. Assim, propomos a tese de sua atuação como intelectuais coletivos da classe trabalhadora. Nos capítulos a seguir, socializamos os elementos que levantamos e as análises que fizemos para buscar a comprovação desta tese.

CAPÍTULO 2 - O DIÁLOGO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-UNB COM A PEDAGOGIA SOCIALISTA

A Educação do Campo consiste em Política Pública para atender à demanda da formação docente em nível de graduação para os camponeses que, após a formação, passam a assumir as escolas de suas comunidades, considerando a falta de qualificação dos educadores que estão atuando nas escolas do campo, em sua maioria com formação de nível médio.

Para tratar do curso em si, é necessário compreender o contexto histórico e a construção da luta pela Educação do Campo no Brasil. Uma categoria fundante para tal compreensão é a tríade que constitui esse fenômeno: campo – educação – política pública. A coluna dorsal da Educação do Campo traz uma compreensão do modelo de campo que está em disputa. Portanto, apontaremos a questão agrária e a disputa de dois modelos de desenvolvimento do campo brasileiro.

No debate da Educação do Campo, não podemos deixar de lado o projeto de campo que nós, educadores e educadoras, movimentos sociais do campo, camponeses e camponesas, quilombolas, ribeirinhos e ribeirinhas, assentados(as) e acampados(as) da Reforma Agrária, pequenos agricultores e pequenas agricultoras, movimentos pela soberania alimentar, movimentos pela agroecologia, pesquisadores e pesquisadoras lutamos para construir.

Para melhor compreender a disputa de modelo de campo, disputa que não está ligada apenas aos modos de produção, mas também aos modos de vida existentes no campo, precisamos elencar dois importantes termos: Agronegócio e Agricultura Camponesa.

O termo agronegócio é de uso dos brasileiros, porém está ligado à noção de *agribusiness*, termo americano criado pelos educadores John Davis e Ray Goldberg, da área de administração e *marketing*. No agronegócio, há grandes extensões de terras, fortes tecnologias, apoio dos governos e consenso da sociedade. Ao longo do tempo, o agronegócio no Brasil vem-se consolidando não apenas no campo da produção, mas também em outros segmentos da sociedade. Nesse sentido, os interesses estão dentro da política, dos meios econômicos, nas mídias e em disputar o imaginário da sociedade.

Desde que seu uso se impôs, o termo agronegócio tem um sentido amplo e também difuso, associado cada vez mais ao desempenho econômico e à simbologia política, e cada vez menos às relações sociais que lhe dão carne, uma vez que opera com processos não necessariamente modernos nas diferentes áreas e regiões por onde avança a produção monocultura (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 85).

Quando debatemos o agronegócio, estamos dizendo que, além do modelo de produção, sua predominância está em modificar a organização social, pautar a economia no interesse próprio, transformar alimentos em mercadorias e esgotar os bens naturais. Tudo isso em prol de um único projeto: a exploração do homem e da natureza para a manutenção do capital. Nesse sentido, o Agronegócio se afirma como luta de classe burguesa.

Para uma maior aceitação pela sociedade, o agronegócio trabalha fortemente com o imaginário das pessoas, sejam elas do campo ou da cidade. Bruno (2012), no texto “Sou agro”, mostra o objetivo do setor em separar a identificação negativa do agronegócio da devastação ambiental, elencando pontos aceitáveis pela sociedade, apresentando a produção de alimentos como algo moderno. Por isso, a criação do movimento “Sou Agro”.

O movimento Sou Agro, âncora no tripé ações de comunicação, campanhas publicitárias e portais e redes sociais, também evidencia a importância da propaganda e do marketing na construção da imagem pública e na reprodução social do patronato rural e do agronegócio no Brasil. Imagem, mídia e marketing cada vez mais se apresentam como organizadores da construção simbólica do poder e se encontram na base da ação e da retórica de legitimação patronal rural (BRUNO, 2012, p. 14).

Esse movimento atua nas propagandas televisionadas com atrizes e atores, cantores e cantoras, artistas carismáticos, com o objetivo de convencer o público de que o agronegócio é a solução para o campo brasileiro. Essa tentativa de moldar o imaginário do cidadão sobre a forma de produção do agronegócio tem como ideia central tornar consenso todo o conjunto da produção do agronegócio (BRUNO, 2012, p. 14).

As questões ambientais, o uso extensivo de agrotóxicos, o desmatamento, o uso de mão de obra escrava, os recorrentes assassinatos das pessoas ligadas à defesa do meio ambiente são questões não debatidas pela sociedade. E para justificar seu modo de produzir, o agronegócio precisa colocar todas as pessoas como parte dessa produção. Essa vocação agrícola é ilustrada pela ideia de que, quando abrimos

a geladeira, temos uma fazenda dentro dela. Isso pode ficar mais claro na campanha realizada com a atriz da Rede Globo no ano de 2011:

Giovanna Antonelli, por sua vez, chamou a atenção para a “fazenda” existente em todos os lares brasileiros. “Todo mundo tem uma fazenda. É só abrir a geladeira”, disse. O pomar, o gado de corte, a soja, além da plantação de algodão transformada em lençol e o canavial convertido em etanol. Tudo é Agro (BRUNO, 2012, p. 7).

A autora aborda artifícios utilizados pelas elites patronais representadas pelo movimento Sou Agro no sentido de vincular simultaneamente a necessidade de produzir alimentos à preservação do meio ambiente. O agronegócio busca, através de propagandas absolutamente falaciosas, iludir a sociedade de que o faz, de que alia a necessidade de produção de mais alimentos à preservação ambiental. Os dados recentes a respeito da imensa devastação e destruição florestal do Brasil provocada pelo Agronegócio mostram essa falácia.

Portanto, garantir esse processo de desenvolvimento, até agora já implementado, exclui ainda mais os trabalhadores, concentra ainda mais as terras brasileiras e produz ainda mais devastação e destruição ambiental. Porém, o Agronegócio usa a mídia para convencer a sociedade do contrário.

Agro é *tech*, Agro é *pop*, Agro é tudo! Desde 2016, todos os dias somos bombardeados durante um minuto por esta propaganda no horário nobre da maior cadeia de televisão do país, cuja intenção é nos fazer crer que tudo que existe no campo brasileiro está vinculado ao agronegócio. Este seria responsável pelo bem estar da população brasileira, seja por produzir os alimentos que abastecem as cidades, seja por contribuir para a geração de emprego e renda no campo e na cidade, além de contribuir para a sustentação da nossa economia, através de vultosos saldos comerciais (ALENTEJANO, 2020, p. 252).

De acordo com Alentejano (2020), 70% da água doce no Brasil são utilizados para a irrigação. O autor também traz dados do IBGE de que as áreas com mais de 1.000 hectares aumentaram de 45% em 2006 para 47,5% em 2017, ou seja, foram mais de 16,5 milhões de hectares sob controle do Agronegócio. Cabe como tarefa da ciência e dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora desvelarem a aparência e chegarem à essência: se aparência e essência coincidissem, não precisaríamos da ciência.

Nesse sentido, a disputa entre os dois modelos de produção não está somente no âmbito da produção agrícola, mas também no campo da intelectualidade, da articulação do imaginário da população brasileira. Por isso, o pensamento gramsciano

é tão vital ao nosso trabalho. Um dos desafios é mostrar a verdadeira face do agronegócio, que de fato não é para alimentar a sociedade, tampouco para favorecer os interesses do povo brasileiro, mas sim favorecer os interesses apenas do capital financeiro. Por tudo isso, as reflexões sobre hegemonia e contra-hegemonia na construção do projeto de sociedade que queremos são tão importantes.

Para contrapor a ideia de campo defendida pelo agronegócio, apontaremos a Agricultura Camponesa como alternativa que parte dos princípios da Agroecologia e pauta uma luta de produção material e imaterial da vida camponesa, apresentando uma lógica de campo que se contrapõe à lógica do Agronegócio.

A esse respeito, Alentejano (2020) aborda questões importantíssimas sobre questão agrária e agroecologia no Brasil. A luta pela Reforma Agrária Popular, luta do MST por “mudanças na estrutura na relação com o acesso à terra, os bens da natureza, modos de produção e organização comunitária camponesa” (MST, 2021), caminha dentro das tendências com foco nos desafios que estão postos nos dias atuais para o movimento agroecológico. Pensar na questão agrária é compreender o domínio do agronegócio sobre o modelo agrário brasileiro. Um fator que marca a história do campo brasileiro é a concentração de terra.

Para contrapor o modelo de campo proposto pelo agronegócio, defendemos a ideia da Agroecologia como modo de produção e de vida no campo. Para Guhur e Toná (2012), o surgimento da agroecologia é determinante nas questões ecológicas, porém envolve as condições sociais, culturais e políticas do campesinato que estão sendo ameaçadas por um modelo hegemônico e tecnológico de produção que sustenta o agronegócio no Brasil e no mundo.

A agroecologia pode ser caracterizada como uma disciplina que fornece os princípios ecológicos básicos para estudar, desenhar e manejar agroecossistemas produtivos e conservadores dos recursos naturais, apropriados culturalmente, socialmente justo e economicamente viável (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 60).

A agroecologia trabalha não só com agricultura meramente cultivada, mas com a vida dos sujeitos envolvidos. Por exemplo, numa comunidade onde se tem como princípio produtivo a agroecologia, existe valorização da cultura, dos saberes, das técnicas milenares tradicionalmente valorizadas pela comunidade, coexistindo o homem com a natureza sempre com respeito.

Nessa prática, diferentemente do agronegócio, não se utilizam “venenos” nem se produzem monocultivos: as práticas são de utilização da natureza para os insumos orgânicos, uso do policultivo, respeitando as festas tradicionais e o modo de ver e viver a vida do campesinato.

O termo campesinato, conforme defendido por Costa e Carvalho (2012), representa o conjunto de famílias que vivem no campo demarcando um território, dentro de um contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso das disponibilidades naturais e culturais. Os autores acrescentam que o padrão reprodutivo é constituído por hábitos de consumo familiar interligados a uma rotina de trabalho.

Os camponeses possuem pequenas terras e produzem a partir dos seus recursos naturais e vivendo em comunidades. Desse modo, existe em seus espaços de vivência um acúmulo cultural que precisa ser valorizado. A forma de organização é própria de cada comunidade, tendo, assim, pontos semelhantes.

Na comunidade há o espaço da festa, do jogo, da religiosidade, do esporte, da organização, da solução dos conflitos, das expressões culturais, das datas significativas, do aprendizado comum, da troca de experiências, da expressão da diversidade, da política e da gestão do poder, da celebração da vida (aniversários) e da convivência com a morte (ritualidade dos funerais) (COSTA; CARVALHO, 2011, p. 115).

Toda essa diversidade cultural das comunidades camponesas torna o campo com vida, com trabalho familiar, com festejos alegres e comemorações significativas para as comunidades que nele vivem. Para Costa e Carvalho (2011), o campesinato é uma unidade da diversidade camponesa, que se constitui de sujeitos sociais, considerando o modo de ser e de viver que lhe é próprio.

Portanto, o modo de olhar para o campo brasileiro pela ótica dos movimentos sociais do campo e pelos movimentos da agroecologia é de um espaço com gente, com cultura, com participação da família, comemorando seus festejos e conquistas. É esse movimento que está sendo destruído pela concentração de terra nas mãos de uma minoria, em contraposição ao modelo concentrador de campo, a proposta de uma Reforma Agrária Popular, conceituada anteriormente, faz-se com a participação do campesinato e não dos latifundiários.

Segundo Alentejano (2020), a concentração fundiária teve sua inauguração com o instrumento colonial das sesmarias, intensificado pela Revolução Verde, provocando uma desigualdade na estrutura fundiária. Podemos observar que tal estrutura avança com o apoio governamental e a pressão das multinacionais de agrotóxicos para a “modernização agrária no Brasil”, como podemos ver em Carvalho (2013b).

As tecnologias dominantes que se propuseram à artificialização da agricultura invadiram a práxis camponesa e com o apoio do crédito rural subsidiado, de outros programas governamentais de estímulos à produção e da pressão das empresas transnacionais de insumos induziram o como-fazer camponês à especialização da produção, à incorporação massiva dos agrotóxicos, às variedades híbridas e transgênicas e, enfim, à dependência estrutural das agroindústrias. Mudaram pela coerção direta e a subliminar as práticas produtivas de vida familiar camponesa, assim como alteraram as paisagens rurais outrora altamente diversificadas para a mesmice e monotonia dos monocultivos (CARVALHO, 2013b, p. 9).

Desse modo, a forma de produção do agronegócio está relacionada às políticas públicas, com acesso aos créditos rurais com mais facilidade e maior volume. Foram criados programas governamentais que liberam agrotóxicos para a utilização no plantio, e esses elementos tóxicos são prejudiciais à saúde. Além disso, o agronegócio tem em sua posse grandes extensões de terras, monopolizando a parte hídrica, colocando máquinas e expulsando o agricultor para a periferia das grandes cidades.

Em 2022 foi aprovado o Pacote do Veneno (PL 6299/2002), flexibilizando o uso de agrotóxicos no país, alguns até mesmo cancerígenos. Essa aprovação deixa claro como o agronegócio tem agido por dentro do poder público e como os Poderes Legislativo e Executivo têm trabalhado em favor da agricultura patronal e contra a agroecologia e a agricultura familiar, o que era de se esperar do governo Bolsonaro. De acordo com o portal Brasil de Fato (2022), esse governo abriu as porteiras para os agrotóxicos: apenas em 2021 foram mais de 550 novos produtos altamente perigosos.

A concentração fundiária causa grandes impactos negativos na sociedade, como a injustiça e a desigualdade. O agronegócio expulsa os trabalhadores camponeses do campo para a cidade, causando o aumento das periferias, pois o camponês não tem condição financeira para morar nos centros urbanos, e os lugares que encon-

tram passam despercebidos pelo governo, que não trabalha para atender às necessidades dessa parcela da população, não lhe sendo oferecida a infraestrutura necessária, como moradia e saneamento básico, e quando existe, é precária.

Com a expulsão do povo camponês, a terra está livre para mecanizar a produção agrícola com avançadas tecnologias, ou seja, o “empecilho” já não vive mais na terra, que já não tem mais sua função social, que é produzir a vida, e passa a ser mercadoria. A terra como mercadoria é vista pela mundialização do capital como mero negócio, importando apenas o seu valor de troca no mercado.

Atualmente, presenciamos uma nova onda de internacionalização da nossa agricultura, na qual se combinam o domínio tecnológico e financeiro por grandes empresas transnacionais e a crescentes compra de terras por empresas, fazendeiros e fundos financeiros estrangeiros (ALENTEJANO, 2020, p. 30).

Partindo do controle da internacionalização da agricultura, passamos a analisar como são construídos mecanismos para a expansão do agronegócio em terras brasileiras. As multinacionais investem bilhões em tecnologia, como sementes transgênicas, maquinários pesados, pesquisas voltadas para os interesses da agricultura como mercadoria, da agricultura como negócio, cujo foco é somente a produção de mais-valia.

Delgado e Leite (2010) apontam dados do crédito rural, que cresceu de cerca de R\$ 15 bilhões em 1999 para aproximadamente R\$ 70 bilhões em 2009, enquanto a agricultura familiar recebeu menos de 15% desse total. De acordo com Alentejano (2020), em 2016 e 2017 houve um aumento de R\$ 232,88 bilhões no total, sendo R\$ 202,88 bilhões para o agronegócio e R\$ 30 bilhões para a agricultura familiar. Isso nos mostra a diferenciação entre os dois modelos de produção agrícola, sendo o patronal favorecido com recursos financeiros.

O governo está valorizando um modelo de produção que não promove a soberania alimentar, que destrói os recursos naturais, que explora a mão de obra, mata vidas, envenena nossos alimentos, expulsa povos de suas terras, promove a desigualdade social e causa a fome.

Por outro lado, Michelotti (2014) nos apresenta vários dados sobre a resistência do camponês e da prática agroecológica, e ressalta que os conflitos por terra envolvem diferentes ações de resistência e enfrentamento pela utilização da terra. Portanto,

não podemos deixar de fora deste debate o enfrentamento que fazem os movimentos sociais do campo e da Comissão Pastoral da Terra. Esse enfrentamento avança em algumas conquistas, favorecendo o camponês que luta por terra para sobreviver.

De acordo com o autor, a luta pela terra é marcada por grandes conflitos envolvendo diferentes ações de resistência e enfrentamento pela posse, uso e propriedade da terra, além das ocupações. Conforme Chaves (2021), em texto que compõe o Dossiê da Comissão Pastoral da Terra sobre o período de 2011 a 2020, subiu de 818, em 2011 para 1.576, em 2020 o número de conflitos no campo. Durante o período apontado no Dossiê, os anos em que mais se teve conflitos no campo foram 2019 e 2020, justamente no governo Bolsonaro. É nesse período de conflitos, de ocupações e resistência, com a intensificação das lutas por direito à terra, que os movimentos sociais do campo vão avançando. É nessa área de disputa que aumenta a criminalização dos movimentos sociais e a luta pelo direito à terra se intensifica.

O que aqui discutimos refere-se aos dois modelos de campo para o Brasil. Nos posicionamos em favor de um modelo que guarda as culturas populares, que entende o campo desenvolvido tecnologicamente, mas respeitando o meio ambiente, o campo como o local de produzir alimento como direito, o campo como espaço de soberania alimentar, um campo com escola, com festejos, com relações de igualdade. E é a partir dessa visão e de proposta de desenvolvimento do campo para o Brasil que se constrói a proposta para formação de educadores do campo contida na Licenciatura em Educação do Campo.

Hoje a luta pela terra e pela produção material e imaterial da vida se dá entre o campesinato e o agronegócio. De um lado, temos o campesinato, com seu trabalho familiar, com sua cultura respeitando a biodiversidade, produzindo alimentos e culturas tradicionais, luta pela terra e pela permanência nela. De outro lado, temos o interesse do capital necessitando de grande extensão de terra para produção em larga escala, não respeitando a biodiversidade, a fim de desmatar para o monocultivo. O agronegócio expulsa o campesinato do campo, coloca máquinas pesadas, usa “venenos” na terra, seca as nascentes e rios, retira da terra tudo e exporta o que é produzido como valor de troca.

Temos esses dois modelos de campo, um que produz vida e o outro que mata vida. Assim, vamos abordar a ação das políticas públicas e políticas sociais na ótica de Boschetti (2009):

Quando entendido como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e Classes Sociais em cada contexto histórico, a análise das políticas sociais deve tentar superar enfoques restritos ou unilaterais, comumente utilizados para explicar sua emergência, funções ou implicações (BOSCHETTI, 2009, p. 6).

Quando Boschetti retrata as relações complexas e contraditórias, esclarece a respeito dessas contradições entre os dois modelos de campo. A luta pela terra se dá também no campo das políticas públicas e envolve o poder do Estado. O Estado é responsável pela estrutura da sociedade e das leis que a regem e, nesse aspecto, podemos analisar o mecanismo que cria para lidar com essa contradição.

Primeiramente, o Estado se intitula neutro, porém sabemos que não existe neutralidade, pois as relações sociais também partem de dentro do Estado. Podemos entender melhor isso ao analisar a política de crédito rural, que disponibiliza para o agronegócio muito mais créditos que para a agricultura familiar. Logo, por essa lógica, com certeza o agronegócio vai ter mais facilidade de produção, pois está recebendo com facilidade dinheiro público para essa produção. Por fim, onde tem mais investimento, tem mais produção, mesmo com todas as contradições.

Quando fazemos essa análise, entendemos melhor que o Estado favorece mais um campo da produção agrícola e menos o outro. E para Boschetti (2009),

Ao privilegiar os impactos das políticas sociais, as análises pluralistas se habituaram ao racionalismo tecnocrático que busca enxergar a eficiência e eficácia, sem discutir a (im)possibilidade de justiça social e equidade no capitalismo, limitando-se a demonstrar os parcos e limitados impactos de programas específicos em situações bem delimitadas histórica e socialmente (BOSCHETTI, 2009, p. 6).

Nessa perspectiva, o privilégio é justificado a partir de ações que trabalham com quantidade e não qualidade. A produção em grande escala de fato é eficaz em proporção, portanto nega discutir os problemas que isso causa, torna as políticas sociais, especificamente no campo da produção agrícola, uma mera forma de justificar o injustificável.

Portanto, tratar de políticas públicas e políticas sociais, de Estado, de hegemonia e contra-hegemonia no contexto da historicidade do campo melhora a compreensão da luta e das formas de resistência dos povos camponeses. Entendemos as bandeiras dos movimentos sociais do campo e participamos dessa luta, a luta pelos direitos de uma classe que sempre foi excluída pelo Estado, criando

políticas públicas e exigindo que todo direito universal seja de fato universal e não favoreça somente uma minoria.

Para tratarmos da LEdoC, precisamos falar da constituição da Educação do Campo, que nasce no bojo das lutas dos movimentos sociais do campo, especialmente do MST. As relações sociais constituintes das dimensões territoriais passam por educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, além de outros elementos. Todas essas dimensões não existem separadas, a educação não existe fora do território, da cultura, da economia e de outras dimensões. Pensar separadamente as relações sociais dos territórios é uma forma de dicotomizar a luta dos trabalhadores sem-terra (FERNANDES, 2006).

Para dialogar sobre a Educação do Campo, é preciso pensar na educação popular, que nasce com o MEB - Movimento de Educação de Base, MPC - Movimento de Cultura Popular, UNE - União Nacional dos Estudantes e CPC - Centro Popular de Cultura na década de 1960.

De acordo com Fávero (2006), o MEB foi criado com o objetivo de desenvolver um programa de educação para os povos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, consideradas áreas subdesenvolvidas. Desse modo, por meio da educação radiofônica, cria-se um método de alcance para a população não alfabetizada.

Criado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, o Movimento de Educação de Base tinha como objetivo desenvolver um programa de alfabetização e educação de base para a população rural no Brasil. Teve como experiência as "escolas radiofônicas" criadas no ano de 1961 no Rio Grande do Norte, lideradas pelo bispo Dom Eugênio de Araújo Sales. O primeiro encontro de coordenadores do MEB aconteceu em 1962, para articular as bases do movimento vinculado à educação e à transformação das estruturas brasileiras. Criou-se uma metodologia educacional para lutar contra o analfabetismo a partir da alfabetização radiofônica em massa, com o auxílio de cartilhas específicas.

O Movimento de Cultura Popular, criado em Recife no ano de 1960, foi apoiado por intelectuais, educadores, artistas e estudantes. Além da alfabetização, o movimento tinha a tarefa de conscientizar a população de base através de festivais de cinema e teatro. Era formado por educadores jovens, comunistas e católicos, que usavam o Método Paulo Freire de alfabetização.

Para Fávero (2006), no início de 1960, havia um período de efervescência popular em meio a uma crise da hegemonia política no Brasil, momento que surgem alguns movimentos de Educação e Cultura Popular no Brasil. O autor faz uma importante cronologia da constituição desses movimentos.

Maio 1960: Movimento de Cultura Popular (MCP), criado inicialmente no Recife, depois estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco, quando Arraes era respectivamente prefeito da Capital, depois governador do estado, sob a liderança de Germano Coelho.

Fev. 1961: Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, criada em Natal, na gestão de Djalma Maranhão na Prefeitura Municipal e Moacyr de Góes na Secretaria de Educação.

Mar. 1961: MEB, criado pela CNBB, com apoio da Presidência da República, quando Jânio Quadros foi eleito presidente.

Mar. 1961 Centro Popular de Cultura (CPC), criado por Carlos Estevam Martins, Oduvaldo Viana Filho e Leon Hirzman, na União Nacional dos Estudantes (UNE) e difundido por todo o Brasil pelas UNEs volante de 1962 e 1963, na gestão de Aldo Arantes.

Jan. 1962: Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), criada por profissionais recém-formados e oriundos da JUC, e por estudantes universitários. Set. 1962: Campanha de Alfabetização da UNE, a partir de experiência iniciada no então estado da Guanabara (atualmente município do Rio de Janeiro) em out. 1961; depois Movimento Popular de Alfabetização.

Jan, 1962: Primeira experiência de alfabetização e conscientização de adultos, feita por Paulo Freire no MCP (Centro Dona Olegarinha) e, a seguir, criação do Sistema de Alfabetização e Conscientização, no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (a partir de fev. 1962).

Jan. 1963: Experiências do Sistema de Alfabetização Paulo Freire pela CEPLAR, na Paraíba, e em Angicos, Rio Grande do Norte, e logo depois em Brasília (jul. 1963).

Dez. 1963: Instituto de Cultura Popular, no Rio Grande do Sul (ICP).

Jan. 1964: Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que aplicaria o Sistema de Alfabetização Paulo Freire em todo o Brasil, com início na Baixada Fluminense do antigo estado do Rio de Janeiro, cuja capital era Niterói (FÁVERO, 2006, p. 51 -52).

Nesse contexto, surge a Luta Nacional pela Terra. No período entre 1986 e 1987, o MST começou a se organizar e se apresentou como sujeito de luta pela terra e pela educação dos filhos de acampados e assentados da Reforma Agrária. No ano de 1997, o MST organizou o seu 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores

da Reforma Agrária, e em 1998 aconteceu a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, com o apoio da CNBB.

A ocupação da escola é também uma das vivências socioculturais que participam do processo de formação dos Sem-Terra brasileiro. Na verdade, essa é mais uma das dimensões do ser do MST, mas, se optou por destacá-la como uma vivência específica, é porque, não sendo comum (nem dentro nem fora do movimento) olhar para a relação dos Sem Terra com a escola nesta perspectiva, parece-me necessário conceder-lhe essa focalização própria (CALDART, 2004, p. 214).

Para Caldart (2004), o MST tinha como lema “ocupar a escola”, entendendo que a escola é mais do que ela mesma, é romper com os latifúndios do conhecimento. Um dos princípios básicos é produzir a consciência da necessidade de aprender ou de saber mais do que já se sabe. Em 1987 surgem as primeiras ideias sobre educação no movimento, com duas questões problematizadoras: o que se queria com as escolas dos assentamentos e como fazer essas escolas.

À medida que lutar por escolas nos assentamentos e acampamentos passa a ser uma ação do cotidiano da luta pela Reforma Agrária e receber o apoio da sociedade (é difícil um segmento social que atualmente não reconheça o acesso à escola como um direito universal), o MST ajuda a criar um fato cultural com duplo significado: ajuda a disseminar o valor da escolarização em locais onde ele ainda é muito frágil, e também a tendência predominante, na política educacional e do de muitas famílias do meio rural, de considerar que, estudar, é preciso sair do campo, especialmente quando se trata de buscar os níveis mais elevados de escolarização (CALDART, 2004, p. 309).

Para Santos (2012), o ressurgimento das questões sobre educação dos camponeses no cenário político educacional brasileiro surgiu dentro do movimento de educação popular. A autora registra que em 1997 ocorreu o 1º encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em Brasília, após o Massacre de Eldorado dos Carajás.

Em 16 abril de 1998, o então Ministro Extraordinário da Política Fundiária publica a Portaria nº 1012, instituindo o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA, com o objetivo de fortalecer a Educação nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável dos Projetos de Assentamento (SANTOS, 2012, p. 46).

É nessa luta que se forja a disputa por políticas públicas voltadas para a educação do camponês. De acordo com Molina (2008), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA surge com o propósito de se pensar a Educação do Campo, as práticas pedagógicas e o modelo de campo.

Para Esmeraldo *et. al.* (2014), o PRONERA é uma política pública forjada a partir da luta pelo direito à educação da população residente nas áreas de Reforma Agrária. “O programa é realizado por meio de projetos voltados para oferecer cursos de alfabetização, de ensino nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, ensino médio e cursos técnicos profissionalizantes” (ESMERALDO *et. al.*, 2014, p. 118).

Naquele período, surgiu a necessidade de se avançar na formação do campesinato para além da Educação Básica, em direção ao Ensino Superior. Assim, nasceu a primeira turma de Pedagogia da Terra. Outros cursos foram surgindo a partir dessa política pública, como os da área de Ciências Agrárias (ESMERALDO *et. al.*, 2014).

Em 2006 foi apresentado ao MEC um documento com o novo modelo de educação para o campesinato, propondo o curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo para formar educadores que pudessem atuar na educação básica em escolas do campo (SANTOS, 2012).

O Documento Licenciatura Plena em Educação do Campo estabelecia que "a proposição de uma Licenciatura em Educação do Campo se justificava pela urgência de ações afirmativas que pudessem ajudar a reverter a situação educacional hoje existente no campo, especialmente no que se refere à oferta da educação infantil, dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio". A convicção de que estas ações deveriam incluir uma nova Organização do Trabalho Pedagógico, especialmente para as escolas de educação fundamental e média, destacam-se como aspectos importantes uma atuação educativa em equipe e a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento. Ambos os aspectos, somados à necessidade de conhecimentos e de vivências sobre a realidade do campo, estavam a exigir iniciativas, e mais amplamente, políticas de preparação específica para os educadores que nela atuassem (SANTOS, 2012, p, 64).

O documento que orientou a implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo destaca que essa política foi concebida para garantir a formação, no âmbito da Educação Superior, para os educadores que já atuam nas escolas do campo, bem como para a juventude camponesa que nelas possa vir a atuar. Os cursos têm como objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da

Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (MOLINA; SÁ, 2011).

Essas Licenciaturas objetivam ainda promover a formação de educadores por áreas do conhecimento, habilitando-os para a docência multidisciplinar nas escolas do campo, organizando os componentes curriculares a partir de quatro grandes áreas: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.

Além da compreensão epistemológica que a sustenta, no sentido de buscar estratégias capazes de contribuir com o desafio de superar a fragmentação do conhecimento, essa escolha liga-se a um grave problema, que é a insuficiência da oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no território rural. A relação de matrículas no meio rural entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental estabelece que, para duas vagas nos anos iniciais, existe uma nos anos finais. Esse mesmo raciocínio pode ser feito com relação aos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, ou seja, para seis vagas nos anos finais corresponde apenas uma vaga no Ensino Médio (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2010).

Molina (2011) observa que tal desproporção na distribuição percentual das matrículas revela um afunilamento na oferta educacional do meio rural, dificultando o progresso escolar daqueles alunos que almejam continuar seus estudos em escolas localizadas nesse território. As LEdoCs também foram criadas pensando-se em ter coletivos de educadores nessas escolas capazes de transitar em mais de uma disciplina de uma área do conhecimento, criando possibilidades de ampliação da oferta dos níveis de escolarização nos territórios rurais.

A autora citada afirma ainda que, articulada às intencionalidades propostas para as novas funções sociais da escola, por meio de outras possibilidades para a Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico, a formação por áreas do conhecimento propõe a organização de novos espaços curriculares que articulem componentes tradicionalmente disciplinares com base numa abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialoguem entre si, levando em conta os problemas concretos da realidade.

Desse modo, busca-se superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e mudar o modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo, associado

intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola, articulado ainda às demandas da comunidade rural na qual se insere a escola (MOLINA; SÁ, 2011).

Os cursos objetivam preparar educadores para atuarem, além da docência, na gestão de processos educativos escolares.

[...] entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para a construção do Projeto Político Pedagógico e para a Organização do Trabalho Pedagógico e na gestão de processos educativos comunitários, entendida como formação para a atuação em projetos de apoio ao desenvolvimento sustentável e solidário do campo (UNB, 2018, p. 44).

Ao pretender que as escolas do campo estejam aptas a contribuir para a formação de jovens capazes de compreender a complexidade do que ocorre no campo brasileiro e na atualidade, entende-se que é necessário formar educadores que atuarão nessas escolas e que também sejam capazes de compreender criticamente esses processos e intervir sobre eles. É nesse sentido que se articulam intrinsecamente aquelas três ênfases no perfil de educadores que se quer formar: atuação a partir das áreas do conhecimento, gestão de processos educativos escolares e gestão de processos educativos comunitários.

Associada à compreensão da intrínseca articulação entre educação, cultura, identidade e território no novo perfil de educador que as Licenciaturas objetivam formar, há outra importante especificidade no tocante aos métodos de formação docente: a estratégia de oferta da Educação Superior baseada na Pedagogia da Alternância. A organização curricular dessa graduação prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) ofertadas em regime de Alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação entre a educação e a realidade específica das populações do campo. Para avançar nessa compreensão, a LEdoC-UnB vem promovendo programas e projetos de extensão, conforme discriminado no Quadro 2.

Para Molina (2019), a extensão da Licenciatura em Educação do Campo articula intrinsecamente Ensino, Pesquisa e Extensão na perspectiva de avançar a relação entre Educação Superior e as ações do Tempo Comunidade. As ações formativas da universidade no Tempo Comunidade articulam vários projetos desenvolvidos pelos docentes da LEdoC, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 - Relação dos projetos de extensão da LEdoC

Ação de Extensão da FUP	Tipo de Ação
Terra em Cena	Programa
Programa de Extensão Kalunga	Programa
Educação Popular do Campo	Projeto
PRÉ ENEM-EJA-PREEN Educação de Jovens e Adultos	Projeto
LEdoC Itinerante: Seminário nas Escolas e Comunidades de Inserção	Projeto
Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do Distrito Federal	Projeto
Laboratório de Educação e Comunicação Comunitária FUP - Produção e exibição de audiovisual	Projeto
Articulação das práticas de Educação Popular no Distrito Federal entorno e Noroeste Mineiro por meio do Teatro do Oprimido	Projeto
Territorialidade, Meio Ambiente e sustentabilidade no Assentamento Rio Bonito	Projeto
Educação linguística e Letramento Múltiplos	Projeto
Em busca da Emancipação Humana: Educação de Jovens e Adultos na Reforma Agrária no Noroeste Goiano, Noroeste Mineiro, Distrito Federal e entorno	Projeto
Projeto de Educação Ciranda Infantil	Projeto
Escola da Terra	Curso
A Realidade Brasileira na Interpretação dos Pensadores Brasileiros	Curso
Formação Continuada para educadores das áreas de Reforma Agrária	Curso
Semana da Consciência Negra	Evento
I Seminário de Educação do Campo e Memória Coletiva da Luta Pela Terra em Unai	Seminário
Seminário de Tempo Comunidade Território Kalunga em Cavalcante	Seminário

Fonte: UNB (2018, p. 42).

A extensão na LEdoC-UnB tem uma característica específica, por se tratar de um curso em alternância, em que os acadêmicos passam um período na universidade e um período na comunidade desenvolvendo atividades pedagógicas. Como o Tempo

Comunidade é um período de aprendizado, uma de suas características é desenvolver trabalhos na escola e na comunidade.

A extensão universitária contribui significativamente para aproximar o campo real, a partir da Inserção Orientada na Comunidade e Inserção Orientada na Escola, com as práticas educativas que os estudantes desenvolvem na universidade. Esse é um movimento dialético de muitas contradições, porém um mecanismo vivo para se fazer extensão. Os projetos de extensão são pensados e organizados em função das demandas elencadas pelos estudantes e desenvolvidas em suas comunidades. Para Nascimento (2019, p. 77), “as ações de extensão universitária são imprescindíveis ao cumprimento da função social da universidade”. A autora compreende ainda que a extensão materializa os anseios da LEdoC em diálogo com os camponeses que estão em constante movimento educativo, seja na universidade ou na comunidade.

Desde o primeiro Tempo Universidade, promove-se a formação desses educadores em curso na LEdoC para serem capazes de fazer o levantamento das tensões e contradições presentes na realidade de suas comunidades rurais de origem. Esses processos de aproximação da realidade com o olhar de pesquisador e ao mesmo tempo de estranhamento da mesma realidade em que vivem, têm dimensões educativas fundamentais.

A formação para a pesquisa é uma frente intensamente trabalhada no curso, sendo componente curricular presente em todos os Tempos Universidade e Tempos Comunidade. Molina (2011) afirma que, “além do aprendizado como pesquisadores capazes de inquirir a realidade, esses processos formativos objetivam promover, desde o início do curso, a necessidade de os educadores compreenderem a escola inserida em seu meio”. É a compreensão do papel da Escola do Campo (categoria que também será mais bem explorada em item específico) que se tem no Movimento Nacional da Educação do Campo.

Considera-se extremamente relevante conhecer as várias outras agências educativas que existem no território no qual está inserida a escola, como as associações e cooperativas, as equipes de assistência técnica, os grupos de mulheres e jovens, os espaços culturais, enfim, as diferentes dimensões de organização da produção do trabalho, da socialização e da formação humana presentes no território em que atuam e/ou atuarão esses educadores (FREITAS, 2009).

A Revolução Russa deu grandes contribuições ao pensar a arte para os movimentos sociais e para a LEdoC-UnB. A arte como ferramenta do povo e para o povo na perspectiva da emancipação humana sempre foi um meio e não um fim. Com o intuito de organizar, formar e informar a classe trabalhadora do campo, podemos afirmar que, com todas as contradições, o movimento artístico no período da Revolução teve avanços no campo cultural, organizados artisticamente para formar, informar e treinar a população para participar ativamente do processo revolucionário.

Uma das ações artísticas inspiradas na Revolução foi a construção de grupos, na década de 1970, pelo Centre National de la Recherche Scientifique, o maior grupo de pesquisa científica da França e um dos mais importantes do mundo. Essas ações foram registradas na coletânea “Le théâtre d’agit-prop” e podem ser encontradas em obras como “Introdução Geral”, de Philippe Ivernel, “As fases históricas do *agit-prop* soviético”, de Jean-Pierre Morel, e “Métodos e formas específicas”, de Claudine Amiard-Chevrel (COSTA, 2015).

Na Revolução de Outubro, os grupos de teatro eram políticos e inerentes aos processos revolucionários. Para Costa (2015), o teatro do *agit-prop* surgiu no bojo da guerra civil e cumpriu a função de ganhar apoio de outros militantes à causa revolucionária, com o objetivo de combater os seus inimigos no plano simbólico, como o imperialismo, a burguesia e o exército branco.

É preciso ainda registrar que, dadas as dimensões da Rússia em 1917, mais as dificuldades econômicas para a constituição de uma imprensa que atingisse a todos os interessados, bem como a inexistência de meios de comunicação como o que hoje conhecemos (rádio, telégrafo etc., ainda eram monopólio das forças armadas), o recurso ao teatro como meio de propaganda política chega a ser quase que óbvio, até por que o índice de analfabetismo ainda era muito alto, sobretudo entre os camponeses (COSTA, 2015, p. 36).

Portanto, assim como outras artes, o teatro apresenta-se no campo da disputa ideológica. Para Bottomore (2013), a arte como ideologia, segundo a compreensão marxista, torna-se um lugar específico que o estilo de arte ocupa no campo de ideias e imagens de uma classe dominante na história. A arte, dependendo da intencionalidade, poderá assumir no campo da luta de classes a função de uma arma ideológica da classe trabalhadora na busca pela emancipação, considerando-a uma arte revolucionária.

Porém, devemos avançar no campo da arte popular na era capitalista, que, na compreensão de alguns autores marxistas, além de degradada em consequência da reprodução mecânica e ampliação do poder pacificador e integrador das classes dissidentes, reduz-se diante das inovações radicais que são assimiladas ao corpo de imagens dominantes.

Para Lima e Gonçalves (2015), os produtos culturais da indústria e a arte geraram um processo de síntese dicotômica da arte (arte leve e arte séria). Desse modo, constitui uma exclusão de classes inferiores que estava contida na arte burguesa. Do ponto de vista dos autores, a burguesia considerava a sua arte pura e autônoma. A “arte autônoma [...] sempre carregou em si o espectro da mercadoria. Seja por suas incursões nos campos do valor de troca, seja na sua necessidade de financiamento por meio dos patronos, ou por conterem na sua forma objetiva esse dado” (LIMA; GONÇALVES, 2015, p. 21).

O teatro na LEdoC assume um compromisso de formar os acadêmicos para liderarem a organização política no sentido de debaterem os problemas sociais das comunidades, do município, do estado e do país, ou seja, olhar para a atualidade do macro para o micro e vice-versa. O teatro tem assumido uma relação intrínseca com a educação; portanto, “el teatro/educación tenía el desafío de impulsar la recuperación de nuestra identidad, de nuestros valores fundamentales, de nuestras raíces e história” (NORERO, 2013, p. 58).

O desafio de recuperar nossa identidade, nossos valores fundamentais, nossas raízes e história faz todo sentido para a LEdoC, considerando que, segundo Saraiva (2015), os estudantes do curso são camponeses ou oriundos de tradição camponesa que trazem suas trajetórias de vida e experiências associadas aos seus territórios.

Conforme Silva (2019), egressa da LEdoC-UnB e militante do MST, em sua dissertação de Mestrado, “Cultura como Matriz Formativa na Licenciatura em Educação do Campo da UnB: potencialidades do trabalho com o Teatro Político e o Vídeo Popular”, busca entender a cultura como uma matriz formativa na LEdoC-UnB e suas potencialidades de colaboração com o teatro político e o vídeo popular. A autora se propôs compreender como essa matriz formativa contribui para a melhoria da consciência dos educadores da área de Linguagens usando o teatro e o audiovisual nos Tempos Universidade e Comunidade.

Neste trabalho, pudemos observar como a Licenciatura em Educação do Campo da UnB tem contribuído no processo de formação de seus educadores numa perspectiva que traduz a emancipação humana, superando as relações sociais, culturais e políticas em seus territórios, como podemos ver na entrevista da educadora Cassiana Santos, formada na LEdoC, concedida à pesquisadora Silva (2019).

A Cultura como matriz formativa na LEdoC, é muito importante porque me percebi como mulher negra e todas as dificuldades, todas as dores, todo o sofrimento que o nosso povo viveu, e mesmo assim, a gente ainda consegue ver uma identidade, a gente ainda ver nossa cultura prevalecer e o nosso povo resistir. Então a cultura ela é importante para a gente se reconhecer enquanto ser humano, reconhecer quem sou eu, de onde eu vim. Que a cultura também ela tem esse papel de educar. Digamos que o papel da cultura é de trazer temas geradores pra que a gente trabalhe, enxergue, interfira na nossa realidade. Então, cultura traz os temas geradores que tão nos cercando na sociedade e, também, temas geradores da comunidade Vão do Moleque, do município de Flores, de Minas, e todos esses lugares e essas culturas juntas, consegue fazer com que a gente perceba o outro, se percebendo. Nesse sentido a cultura é fundamental em nosso processo formativo enquanto sujeitos de História e Identidade. (Cassiana Santos, entrevista concedida a SILVA, 2019, p. 102).

A cultura passa a ser uma matriz formativa na LEdoC-UnB, de acordo com Silva (2019), que parte dessa compreensão e aponta duas disciplinas no curso que contribuem com o processo formativo dos estudantes: 1) Mediações entre Forma Social e Forma Estética; 2) Estética e Política. A pesquisadora afirma que as duas disciplinas têm fortalecido o debate sobre teoria e metodologia na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético e sobre o fenômeno da linguagem artística, por exemplo, cinema e teatro, como ferramenta que compreenda toda a sociedade.

O teatro na LEdoC-UnB se inicia na 2ª turma, na Chácara Irmão Sol (local onde os estudantes ficavam alojados e tinham aulas), com o educador Rafael Litvin Villas Boas, como prática educativa da formação dos futuros educadores das escolas do campo. Em seguida, as aulas passaram a acontecer no campus da Faculdade UnB de Planaltina, tempo e espaço em que o educador constrói um projeto de extensão com o coletivo “Terra em Cena”. A primeira peça a ser foi apresentada foi “Mutirão em Novo Sol” (memórias do autor).

Conhecida também como Julgamento em Novo Sol, é a primeira peça do teatro brasileiro em que a luta camponesa ascende à condição de

protagonismo. O meio rural deixa a condição de cenário, e seus personagens abandonam a pitoresca condição de caipiras interioranos, como em peças do século XIX, de autoria de Martins Pena e Arthur Azevedo, ou de personagens secundários de dramas da elite (VILLAS BÔAS, 2012).

Atualmente o coletivo de teatro Terra em Cena trabalha com o teatro e o audiovisual, estando presente em comunidades quilombolas, assentamentos da Reforma Agrária e no meio urbano. Além da UnB, o coletivo vincula-se às ações realizadas pelos estudantes da LEdoC da UFPI (Universidade Federal do Piauí), na rede pública de educação do DF e nos movimentos sociais do campo e da cidade. Além da proposta de extensão, configurou-se como grupo de pesquisa ligado ao CNPq. O coletivo está vinculado à Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do Distrito Federal e está presente nos seguintes territórios: Assentamento Gabriela Monteiro (Brazlândia/DF), Assentamento Itaúna (Planaltina de Goiás/GO), Assentamento Oziel Alves 3 (Planaltina/DF), Assentamento Pequeno William (Planaltina/DF), Assentamento Vale da Esperança (Formosa/GO), Assentamento Virgilândia (Formosa/GO), Campus da Faculdade UnB Planaltina (Planaltina/DF), Comunidade Engenho II (Território Kalunga, Cavalcante/GO). Os grupos vinculados ao Terra em Cena são: Coletivo Blusa Azul (DF), Grupo Cenas Camponesas (Bom Jesus/PI), Grupo Arte e Resistência Jovem (Flores/GO), Grupo Vozes do Sertão em Luta pela Transformação (Cavalcante/GO), Arte Kalunga MATEC (Comunidade Engenho II/ Território Kalunga/GO) e Consciência e Arte (Assentamento Itaúna/GO) (VILLAS BÔAS, 2012).

Em 2010, após os 3 primeiros anos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB, avaliamos que era necessário dar continuidade ao trabalho teatral, para além do tempo destinado ao teatro nas disciplinas. A partir dessa constatação criamos o Terra em Cena (Villas Bôas, Campos, Pinto, 2017), como projeto de extensão; os estudantes e ex-estudantes passaram a integrar o projeto e a atuar como agentes indutores do processo teatral em suas comunidades, como oficinairos, como coordenadores dos grupos teatrais ou integrantes deles, enfim, como animadores e organizadores de uma prática de produção e circulação dos grupos e peças por suas comunidades (VILLAS BÔAS; PEREIRA, 2019, p. 72).

Para Villas Bôas e Pereira (2019), o Terra em Cena fortaleceu parcerias com outros coletivos teatrais na perspectiva da atuação política no Brasil a partir do ano de 2013. Algumas atividades fizeram parte do Instituto Augusto Boal e passaram a integrar grupos de debate latino-americanos de Teatro Político. Na UnB, além da

LEdoC, esteve presente em outros cursos e outras áreas de atuação, como o Residência Agrária da UnB (2015) e Residência Jovem.

O Movimento da Educação do Campo surge num governo neoliberal (FHC), passa por governos progressistas (Lula e Dilma), por outro governo neoliberal (Temer) e pelo de extrema-direita de Bolsonaro, que afeta profundamente a educação brasileira. São quatro momentos diferentes, porém nos fazem ter uma perspectiva do que ainda vamos enfrentar e de que precisamos estar prontos para momentos difíceis, mas a história nos mostra que vamos superar. Arroyo (2007, p. 158) fala que “a história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas [...] que focaliza a Educação do Campo e formação de educadores do campo como preocupação legítima”.

Os Movimentos Sociais do Campo demandam a formação de educadores numa perspectiva emancipadora que atenda às especificidades do camponês, que construa coletivamente a práxis e que, de fato, considere os modos de vida do campesinato brasileiro.

A luta pela formação de educadores do campo inicia-se com as lutas do MST pelos Magistérios da Terra e avança com a luta pelo primeiro curso de Pedagogia da Terra ainda em 1998, com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ e o apoio do PRONERA. Após mais de uma década de experiência com vários cursos de Pedagogia da Terra pelo país e após várias pesquisas sobre a formação dos educadores que atuavam nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas campesinas (a maioria não tinha formação) e a falta de escola que atendessem a essa modalidade de ensino, segue-se a luta pela criação da Licenciatura em Educação do Campo para formar educadores para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio nas Escolas do Campo.

Considerando a construção de políticas públicas, usaremos aqui o termo "educadores **do** campo" e não "educadores **para** atuarem no campo", porque a política de formação na Educação do Campo atende à demanda de formar os sujeitos camponeses para atuarem no campo e não a formação dos sujeitos que são desvinculados do campo para atuarem nas escolas situadas no meio rural. Há o propósito de formar os sujeitos campesinos, constituindo-os como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, pois, conforme o próprio Gramsci se refere às condições históricas do sul da Itália, “historicamente a massa dos camponeses, ainda que desenvolva uma função

essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais 'orgânicos' e não 'assimila' nenhuma camada de intelectuais 'tradicionais'" (GRAMSCI, 2001, p. 16). Portanto, a LEdoC-UnB propõe se avançar na construção de intelectuais coletivos na perspectiva do intelectual orgânico da classe trabalhadora.

Ao olhar para a Educação do Campo, acreditamos na formação intelectual dos povos camponeses para a classe trabalhadora, e isso vem sendo uma constante luta dos movimentos sociais, com a busca pelo direito, pela autonomia intelectual e pela garantia de se afirmarem como sujeitos históricos.

Os movimentos sociais como coletivos de interesses organizados colocam suas lutas no campo dos direitos, não apenas de sua universalização, mas também de sua redefinição. Concretizam, historicizam e universalizam direitos que, sob uma capa de universalidade, não reconhecem a diversidade, excluem ou representam interesses locais, particulares, de um protótipo de ser humano, de cidadão ou de sujeitos de direitos. Os movimentos sociais não apenas reivindicam ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção dos direitos (ARROYO, 2017, p. 163).

Ao assumir a formação dos sujeitos do campo como intelectuais, a Educação do Campo avança na relação com o conhecimento de forma a desenvolver "majoritária, mas não exclusivamente, como uma ação que ocorre na/com/e por meio das práticas sociais protagonizadas por seus sujeitos, vinculada aos contextos territoriais nos quais se produz a vida material" (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019).

As práticas da Educação do Campo avançam na direção de mostrar os caminhos através dos quais tem sido possível a defesa de uma produção de conhecimento baseada na relação direta entre o conhecimento científico e a sabedoria dos povos do campo a partir do diálogo de saberes. Nesse diálogo, é imprescindível a problematização da realidade e a revalorização dos conhecimentos sociais dos camponeses, buscando articular a esta valorização a geração e disseminação de tecnologias que sejam adequadas à diversidade dos territórios nos quais se encontram os sujeitos em formação, avançando em direção à transformação da realidade social das famílias camponesas (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019).

A formação de educadores na perspectiva do intelectual coletivo deve caminhar lado a lado com a ideia da emancipação humana na construção de uma sociedade justa, em que os sujeitos em construção possam ser transformados e transformar a realidade em que vivem.

Desse modo, a construção da Licenciatura em Educação do Campo “seria uma das marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar têm na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo” (ARROYO, 2017, p. 163). A organização pedagógica do curso traz consigo uma característica que possibilita a formação dos sujeitos sem tirá-los totalmente do seu território.

Através da Pedagogia da Alternância, os sujeitos são instigados a olhar para seu território e são demandados a ter um olhar a partir do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e transformado em científico. Com isso, queremos dizer que é a partir da Pedagogia da Alternância que o curso desenvolve sua práxis educativa que transforma os sujeitos de direitos em intelectuais, sem se desvincularem de sua comunidade, da materialidade da vida, sem separar o intelectual da sua origem. Nesse caminho, a Educação do Campo vai forjando os intelectuais orgânicos da classe camponesa.

Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2001, p. 20).

Para Molina, Antunes-Rocha e Martins (2014), a universidade avança com a presença de novos sujeitos políticos, e a agenda de pesquisa é demandada popularmente. As Licenciaturas em Educação do Campo de todo o Brasil “têm gerado um número significativo de pesquisas de mestrados e doutorados que já ultrapassaram a marca de 84 trabalhos” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019).

No caso da Universidade de Brasília, há uma significativa produção de trabalhos de pesquisa sobre a LEdoC. Podemos analisar, por título, as dissertações que estão presentes no Quadro 3 e as teses no Quadro 4 sobre a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.

Quadro 3 - Dissertações sobre a Licenciatura em Educação do Campo produzidas em Programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília

Título	Autor	Ano	IES
Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação	SANTOS, Clarice A.	2010	UnB
O potencial da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília para a produção de ações contra hegemônicas: um estudo de caso no Assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás	TRINDADE, Domingos R.	2011	UnB
A concepção de Alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília	SANTOS, Silvanete Pereira	2012	UnB
A formação política do educador do campo: estudo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB	SILVA, Júlio C. Pereira da	2013	UnB
A Contribuição da Organicidade na formação dos educadores do território Kalunga na Licenciatura em Educação do Campo da UnB	PEREIRA, Elisângela N.	2013	UnB
As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo da UnB na transformação das relações de gênero no Assentamento Virgilândia – GO	PEREIRA, Maria de Lourdes S.	2014	UnB
Formação de educadores e a construção da Escola do Campo: um estudo sobre a prática educativa no Colégio Estadual Vale da Esperança - Formosa/GO	MACHADO, Catarina dos Santos	2014	UnB
Práticas de letramentos: cartilhas das minibibliotecas na formação de educadores Kalunga na Licenciatura em Educação do Campo da UnB	BATISTA, Juliana A.	2014	UnB
Educação inclusiva na formação de educadores: uma experiência na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília.	LOPES, Juliana Crespo.	2014	UnB
Vídeo como ferramenta no processo formativo de Licenciandos em Educação do Campo	LOPES, Eloisa A. de Melo	2014	UnB
Discursos que revelam o Letramento Acadêmico na (re)construção Identitária dos educandos da Licenciatura em Educação do Campo.	ARAÚJO, Ana Cristina de	2015	UnB
Matrizes formativas e Organização Pedagógica: Contradições na transição da escola rural para Escola do Campo	XAVIER, Pedro Henrique	2016	UnB
Contribuições da Licenciatura em Educação do Campo da UnB para práticas educativas contra hegemônicas na experiência do ProJovem Campo Saberes da Terra do Distrito Federal.	MONTEIRO, Elizana, Sá	2017	UnB

Sociolinguística: da oralidade à escrita na formação de docentes do campo da área de linguagem.	MELO, Ana Carolina Capuzzo de	2018	UnB
Educação de Jovens e Adultos e Extensão Universitária: a Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a experiência com a Educação Popular.	NASCIMENTO, Tallyta Abrantes do;	2019	UnB
Práticas Pedagógicas e Fortalecimento da Identidade da Juventude Camponesa: Reflexões sobre as Contribuições do Programa Residência Agrária Jovem da UnB.	SOUZA, Adriana Fernandes	2019	UnB
Cultura como Matriz Formativa na Licenciatura em Educação do Campo da UnB: Potencialidades do Trabalho com o Teatro Político e o Vídeo Popular	SILVA, Adriana Gomes	2019	UnB

Fonte: Banco de Teses & Dissertações - CAPES: 2010-2016. MOLINA, M. C.; HAGE, S. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. RBPAE, v. 32, p. 805-828, set.-dez, 2016. Adaptações feitas pelo autor.

Quadro 4 - Teses sobre a Licenciatura em Educação do Campo produzidas em Programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília

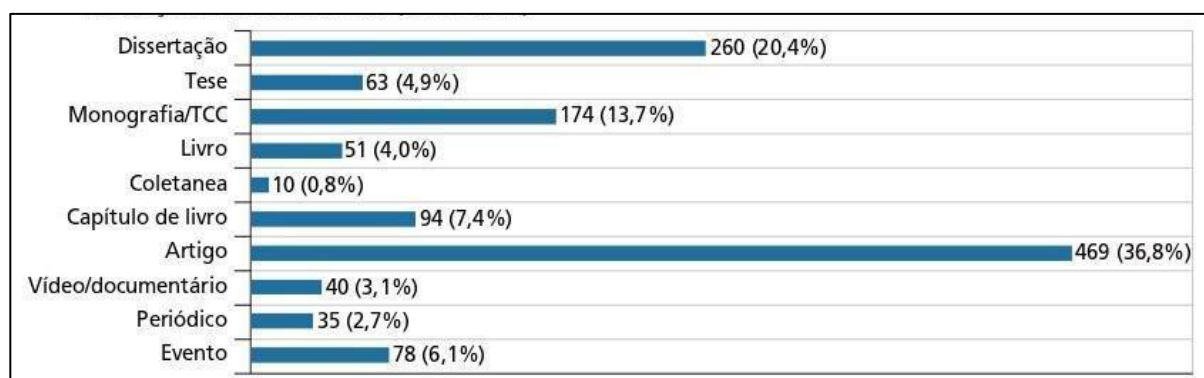
Título	Autor	Ano	IES
A Organização do Trabalho Pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar	BARBOSA, Anna Izabel C.	2013	UnB
Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo	MEDEIROS, Maria Osanette de	2013	UnB
A formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas: um estudo de caso de educandos da Licenciatura em Educação do campo da UnB, no assentamento Itaúna – GO	SILVA, Vicente de Paulo B. V.	2013	UnB
Formação de Educadores e Tecnologias Digitais: Relações e desafios na Licenciatura em Educação do Campo da UnB	CASTRO, Wanessa de	2014	UnB
Comunicação e Tecnologias da Informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na Licenciatura em Educação do Campo da UnB	FERREIRA, Márcio	2014	UnB
Docência na escola do Campo e Formação de Educadores: Qual o lugar do trabalho coletivo?	FERREIRA, Maria Jucilene L.	2015	UnB
Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo.	MOURA, Ana Aparecida Vieira de	2015	
Formação de Professores na Perspectiva da Epistemologia da Práxis: Análise da Atuação dos	BITTENCOURT BRITO, Márcia Mariana	2017	UnB

Egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade De Brasília			
A Licenciatura em Educação do Campo Da UnB e a Práxis Docente na Transformação da Forma Escolar a Partir da Atuação de suas Egressas	PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues	2019	UnB
Linguagem audiovisual e Educação do Campo: práxis e consciência política em percursos audiovisuais	GONÇALVES, Felipe Canova	2019	UnB

Fonte: Banco de Teses & Dissertações - CAPES: 2010-2016; MOLINA, M. C.; HAGE, S. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. RBPAAE, v. 32, p. 805-828, set./dez, 2016. Adaptações feitas pelo autor.

Para além da Licenciatura em Educação do Campo, os dados seguintes nos mostram o quanto a produção de conhecimento sobre a Educação do Campo cresceu no Brasil de 1998 a 2011.

Figura 1 - Produções sobre o Pronera (1998-2011)



Fonte: PNERA e Molina; Antunes-Rocha; Martins (2019, p. 7).

Toda essa produção do conhecimento se deve ao Programa Nacional Educação da Reforma Agrária, que iniciou os debates sobre a Educação do Campo. Os dados mostram que a produção de conhecimento que trata da Educação do Campo tornou-se sólida no campo científico. Outro grande debate é a formação de educadores, que está ligada diretamente com a produção de conhecimento.

Para Curado Silva (2011, p. 16), toda a formação de educadores não termina na formação inicial, mas é “um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político social” que se consolida ao longo de um trabalho coletivo que envolve técnicas e conhecimentos.

Para compreender e propor um projeto de formação, torna-se necessário mapear o plano de composição no qual o saber e o fazer da ação de formação se delinearam, ou seja, mapear as intensidades que podem originar um movimento de elaboração das formas teóricas. Para isso, trabalharemos com alguns princípios que entendemos serem fundantes de um projeto de formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora, sendo eles: a categoria trabalho, a relação teoria e prática, a pesquisa na/da formação e a função docente (CURADO SILVA, 2011, p. 16).

Durante o processo de construção da Licenciatura em Educação do Campo, todo o trabalho e os debates foram gerados nos Movimentos Sociais do Campo. Hoje podemos notar, no caso da LEdoC da UnB, que os movimentos sociais do campo não estão inseridos com o mesmo protagonismo na continuidade do curso, e percebemos a fragilidade da matriz pedagógica do curso. No início, havia parcerias com as universidades, construindo um movimento de produção de conhecimento a partir da formação dos educadores do campo, uma formação numa perspectiva emancipadora, trabalhando com as categorias que Curado Silva (2011) aborda em seu texto.

A formação de educadores do campo vai além dos intelectuais da universidade, que estão dissociados do chão onde plantam os agricultores camponeses, pois são os próprios camponeses que estão inseridos nesse processo como intelectuais coletivos. Esse movimento parte da formação dos camponeses na Licenciatura em Educação do Campo, com destaque para os egressos do curso da Universidade de Brasília, que estão na pós-graduação nos níveis de Especialização, Mestrado e Doutorado.

Ao focar esses intelectuais, estamos abordando a capacidade, como afirma Gramsci (2001), de todos os homens serem intelectuais e dos sujeitos que prosseguem com sua formação produzindo artigos, dissertações e teses poderem assumir a função de intelectuais na sociedade. Devemos considerar que “a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos” (GRAMSCI, 2001, p. 19).

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários” (GRAMSCI, 2001, p. 20).

Todo o processo de produção de conhecimento na Educação do Campo, com os sujeitos nele inseridos, vai desde a entrada na graduação, possibilitando a continuidade da formação desses sujeitos em cursos de Aperfeiçoamento, Especialização, Mestrado e Doutorado. A continuação dessa formação é possibilitada pelos educadores LEdoC, que estão ofertando cursos e especializações voltados aos egressos. Quanto ao Mestrado e ao Doutorado, os estudantes são incentivados durante a graduação a continuar com as pesquisas nessas instâncias.

Importante destacar que esta articulação tem propiciado um relevante espaço de formação para os estudantes e egressos da LEdoC, criando condições para que um expressivo número destes educadores tenha possibilidade de articular, em sequência, a formação inicial e continuada, qualificando ainda mais suas práticas docentes nas escolas do campo, conforme se pode verificar nas três experiências de Especialização já ofertadas aos egressos da LEdoC, conforme já explicitado anteriormente.

Além destas ações que têm inserido os egressos da LEdoC na Pós-Graduação, são também relevantes as inserções dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo nas pesquisas realizadas pelo Centro Transdisciplinar de Educação do Campo - CETEC, da Faculdade UnB Planaltina, junto à CAPES.

Nos últimos seis anos, dezenas de alunos da LEdoC, que atuam como Bolsistas da CAPES, na Modalidade Professor da Educação Básica, nos Projetos de Pesquisa desenvolvidos pelo CETEC, vinculados à EdoC, tem proporcionado uma significativa inserção destes educadores em Congressos Nacionais e Internacionais, nos quais estes egressos da LEDOC têm apresentado e aprovado seus trabalhos de pesquisa (UNB, 2018, p. 83-84).

Como se dá o processo de pesquisa na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília? Os estudantes são inseridos no campo da pesquisa desde o primeiro semestre. São orientados a fazer o Inventário da comunidade em que vivem e da escola de inserção, ou seja, desde o início do curso são incentivados à pesquisa. Isso é possível pelo fato de o curso ser em alternância, em que os estudantes passam semestralmente dois meses em Tempo Universidade e quatro meses em Tempo Comunidade. Essa concepção em alternância já foi abordada na seção anterior.

Ao tratarmos aqui da alternância, reafirmamos a concepção da educação que queremos. Alternância não é apenas uma “ferramenta” de possibilidades que os sujeitos do campo encontram para acessar o ensino superior, por ser dividido em dois

tempo formativos, o que contribui para a permanência dos sujeitos do campo em suas comunidades, tendo acesso ao Ensino Superior. Essa pedagogia reafirma o modelo de educação que buscamos, uma educação que tem em sua base três importantes pilares: a formação para a emancipação humana, a práxis educativa e a permanência dos sujeitos no campo.

De acordo com Curado Silva (2011, p. 22),

A concepção de formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário. Contém as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática –, numa indissociação entre ambas: teoria e prática. Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade ou prática é práxis, pois esta tem sua especificidade distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada.

Como tratamos nesta seção da formação de educadores na Educação do Campo, a práxis educativa permeia todo o curso, e os estudantes passam a olhar para a sua realidade não mais com o olhar do empirismo, mas com o olhar científico, entendendo sua realidade à luz da teoria e podendo transformá-la.

Como uma importante marca de integração destas ações de ensino, pesquisa e extensão na LEdoC, destaca-se a recente publicação do livro “Letramentos Múltiplos e Interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo” (SOUZA, MAGALHÃES R.; MOLINA, M. C.; ARAÚJO, A. C. - Orgs.) que reflete a integração de três políticas públicas de formação de educadores, duas no âmbito da formação inicial e uma na formação continuada: a própria Licenciatura em Educação do Campo, o PIBID Diversidade e do Observatório da Educação, ambos ligados à CAPES.

Os protagonistas dos textos deste livro são os próprios egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, relatando suas experiências como educadores, atuando nas escolas das áreas de Reforma Agrária; nos quilombos, nas áreas de agricultura familiar tradicional, refletindo, criticamente, sobre suas próprias realidades e sobre suas práticas educativas, em diferentes áreas do conhecimento (UNB, 2018, p. 84).

Para Curado Silva (2011), a escola está intrinsecamente relacionada com a função do educador: é no chão da escola que os educadores materializam suas relações sociais. A Educação do Campo, na perspectiva omnilateral, forma sujeitos

[...] capaz[es] de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive, e oferecer o domínio de determinados conteúdos científicos e culturais, a fim de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo (CURADO SILVA, 2011. p. 24).

A vinculação da formação de educadores da Licenciatura em Educação do Campo se dá pela materialidade da vida e pela perspectiva da formação docente reiterada pelo curso. Primeiramente, o curso adota uma característica, demandada pelos movimentos sociais do campo, de formar os sujeitos camponeses sem que eles percam o vínculo com o campo, o que só é possível com a Pedagogia da Alternância.

Na LEdoC-UnB há uma formação na perspectiva crítico-emancipadora com o trabalho pedagógico fundamentado na concepção da práxis educativa. Os estudantes estão sempre em contato com a pesquisa, desde o ingresso na graduação até a pós-graduação, para aqueles que buscam a formação continuada. Então, falar da formação de educadores na Educação do Campo é tratar de uma concepção formativa vinculada à superação das relações socioeconômicas capitalistas.

Essa intencionalidade na formação docente do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo, que forma um docente capaz de compreender criticamente sua realidade e sobre ela intervir conjuntamente com a comunidade da escola e do campo, dá centralidade à formação por área de conhecimento e ao trabalho interdisciplinar. Isso ocorre de forma articulada com o Trabalho como Princípio Educativo, a Autogestão, a Auto-organização dos estudantes, a Atualidade e a Coletividade, que são bases na materialização do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo e são categorias da Pedagogia Socialista.

2.1 A formação docente na perspectiva da Educação do Campo: um olhar para o Projeto Político Pedagógico da LEdoC-UnB

Iniciamos esta seção com uma concepção de Gramsci, ressignificada por Coutinho (2011, p. 202) na obra “O leitor de Gramsci - escritos escolhidos 1916-1935”, que aborda o tema “os intelectuais e a educação”, a relação entre “saber, compreender e sentir”.

Segundo Coutinho (2011), o pensador sardo afirma que o homem [massa] “sente”, às vezes não compreende ou sabe, porém o intelectual “sabe”, mas muitas vezes não “compreende”, tampouco “sente”. Com essa contradição, queremos

desenvolver as reflexões em torno dos desafios da formação do intelectual orgânico da classe trabalhadora.

Essa relação é fundamental, por isso estamos apontando essa contradição, pois muitas vezes percebemos nos “manuais” da formação de educadores a “necessidade” da formação sem “sentimento”, sem “compreensão” desses sujeitos que irão formar outros sujeitos para a vida do trabalho, das relações sociais e políticas.

Dessa forma, apontamos aqui a práxis e a ideologia como conceitos fundamentais para a formação de educadores na perspectiva do intelectual orgânico, uma práxis ancorada no trabalho, na historicidade, nas relações econômicas, políticas e sociais, e a ideologia como forma de entender os modos operantes da classe dominante e avançar sistematicamente na elevação dos níveis de consciência da classe trabalhadora.

Podemos reafirmar essa ideia ao lermos a carta que Gramsci escreve para sua companheira Giulia, datada em 19 de novembro de 1928, na obra “Cartas do Cárcere” (2011) quando comenta as muitas leituras de livros e revistas que estavam disponíveis, considerando a vida intelectual que se pode ter no cárcere. Porém, para ele, os livros e revistas davam apenas ideias gerais da vida, e debruçar-se nas leituras sem estar no mundo real da vida, isto é, privado de viver a materialidade da vida, cria algumas limitações ao intelectual. Portanto, a sua formação deve estar ancorada na materialidade da vida.

Assim, a vida material determina, na concepção marxista e gramsciana, a formação ideológica no campo político e cultural da sociedade. Por isso, devemos avançar no conceito de ideologia, e para isso vamos lembrar Marx em “A Ideologia Alemã”, obra na qual faz uma crítica à Feuerbach, quando este discorre sobre a essência religiosa na essência humana. Marx ressalta a importância de se elevar o nível de compreensão da essência humana quanto ao conjunto das relações sociais; portanto, não devemos tratá-la puramente como abstração individual.

Marx entende a vida social na perspectiva material, num avanço teórico sobre a práxis humana, que é outra categoria importante para se entender o conceito de ideologia. Não vamos nos ater aqui à práxis humana, mas avançar na compreensão da crítica à Ideologia dogmática e teológica – consciência religiosa – das representações, em contrapartida à correlação de forças entre a consciência política e a jurídica.

Assim, Gramsci (1999) entende que não existe uma ideologia geral, quando faz a crítica da relação entre ciência, religião e senso comum, mas compreende que existem várias filosofias ou compreensões de mundo. Logo, ao compreender que a filosofia é indissociável da política, Gramsci vai avançar na compreensão da Ideologia como uma forma da consciência; portanto, toda atividade criadora do homem torna-se ideologia. Essa atividade criadora é o que eleva o homem da condição de animal para a humanidade. Conforme Marx, o que difere os homens dos outros animais é a capacidade de produzir seus meios de vida. “Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material” (MARX, 1996, p. 27).

A dimensão material e imaterial da vida construída pelo próprio homem, ao negar a natureza para afirmar sua humanidade, é o que constitui o campo ideológico dominante. Em contrapartida, a luta da classe trabalhadora é contra todo processo explorador e alienador. Portanto, damos um movimento de formação de intelectuais para atender à ideologia dominante e a formação de intelectuais para atender à ideologia da classe trabalhadora organizada.

Para Mészáros (1996), essa ideologia dominante promove uma violência em todos os níveis, do mais grosseiro ao mais refinado, controla todas as esferas políticas e culturais da sociedade, cria intelectuais orgânicos para avançar no processo de “consentimento social”, uma forma de controle da classe trabalhadora que a leva a assumir uma posição que não lhe pertence.

Uma vez que as sociedades em questão são elas próprias internamente divididas, as ideologias mais importantes devem definir suas respectivas posições, de um lado, como “totalizadoras” em suas explicações e, de outro, como alternativas estratégicas umas às outras. Assim, as ideologias conflitantes de qualquer período histórico constituem a consciência prática necessária através da qual as principais classes da sociedade se relacionam e até, de certa forma, se confrontam abertamente, articulando sua visão da ordem social correta e apropriada como um todo abrangente (MÉSZÁROS, 1996, p. 23).

A luta ideológica essencial que deve ser assumida pela classe trabalhadora em todas as esferas sociais é a formação intelectual dos trabalhadores, criando seus próprios intelectuais orgânicos e contrapondo, no campo ideológico, o modo dominante do controle das classes sociais. A constituição da ideologia pela classe trabalhadora deve estar ancorada no Materialismo Histórico Dialético, partindo do princípio marxista de que “a produção de ideias, de representações, da consciência,

está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real” (MARX, 1996, p. 36).

Portanto, Marx (1996, p. 37) nos ajuda a compreender que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Precisamos olhar para a materialidade da vida e construir as ideias contra-hegemônicas no campo real, desvendar suas mazelas e transformá-las. Deve-se lutar contra o que Gramsci chama de “consciência invertida” do mundo real e elevar o nível de consciência dos trabalhadores, tornando-os sujeitos coletivos de consciência que se organizam pela luta contra-hegemônica no campo político e cultural da sociedade.

Analisar essas categorias é tão importante quanto nos posicionarmos em relação à formação de educadores a partir delas. Entretanto, precisamos avançar na compreensão da formação de educadores na perspectiva crítico-emancipadora, na indissociabilidade da relação entre teoria e prática (ler para transformar o mundo, compreender o mundo a partir da leitura). Uma formação como atividade do homem que, ao transformar o mundo natural e social se autotransforma na direção de um mundo humano e, assim, o conhecer como atividade teórica transformando-o em atividade prática na perspectiva da práxis como atividade humana (CURADO SILVA, 2011, p. 22).

Portanto, só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora, tornando-se aderência. Apesar de algumas inovações que possa apresentar na aparência, sua essência é de conservação do real (CURADO SILVA, 2011, p. 22).

Para Curado Silva e Cruz (2015), na formação de educadores a práxis exige coletivamente um espaço de troca e de estudos para olhar a sua ação enquanto totalidade da Organização do Trabalho Pedagógico relacionado com o trabalho socialmente histórico constitutivo. Nesse sentido, o debate sobre a formação docente na perspectiva da práxis é tão complexo quanto a vida material e imaterial. Trata-se de olhar para essa complexidade do debate da educação como mediadora no avanço de um novo bloco histórico, na correlação de forças na busca de outra hegemonia,

“que, nos momentos de fraco desenvolvimento da organicidade intelectual da classe operária, operam como contra-hegemonia, emperrando o exercício da supremacia da classe dominante” (CURADO SILVA; CRUZ, 2015, p. 192).

Para se discutir a formação dos educadores neste período histórico em que as forças conservadoras vêm avançando no aparato jurídico-político no Brasil, precisamos construir uma compreensão do avanço neoliberal na educação. Masson e Schlesener (2019, p. 6) vêm abordando o movimento da educação nos setores conservadores da sociedade, principalmente nos grupos empresariais, religiosos e partidos políticos.

No texto "Ideologia e educação", Masson e Schlesener (2019) discutem como a ciência, a religião e o mercado têm forçado o Estado a organizar a educação nos termos dos interesses desses grupos conservadores. As autoras discorrem de forma bastante pedagógica sobre o conceito de “ideologia” ancorado na concepção marxista. “A ideologia, como falsa consciência, representa os interesses particulares como se fossem interesses gerais, universalizando, portanto, valores e visões de mundo que interessam a grupos ou classes singulares como se fossem coletivos” (MASSON; SCHLESENER, 2019, p. 4).

Nesse espaço de debate e reflexão, as autoras trazem dois significados da educação, relacionando-a com o mercado. Por um lado, para os interesses capitalistas de produção, a educação pretende responder aos interesses da preparação para o mercado de trabalho; por outro lado, para a classe trabalhadora, a educação visa contribuir para a emancipação humana e a criação de um projeto de sociedade. Portanto, nos deparamos com uma correlação de forças que expressa ideologias distintas e contraditórias (MASSON; SCHLESENER, 2019, p. 9).

Para continuarmos no debate sobre a educação e a formação de educadores, buscaremos entender o papel da crítica educacional, apresentando uma proposta de formação de educadores nos ideais da classe trabalhadora. Para Freitas (2009), a crítica marxista é materialista, conduzida no real num dado momento histórico e inserida numa totalidade. Nesse sentido, a formação de educadores na Educação do Campo vem sendo construída numa perspectiva da emancipação humana, formando intelectuais orgânicos da classe trabalhadora do campo, curso criado na luta pela Educação do Campo com e pela classe camponesa.

A Educação do Campo materializa-se com a necessidade de se pensar uma educação voltada aos interesses do campesinato brasileiro. Para Caldart (2008), a primeira compreensão do conceito é a construção de um paradigma teórico e político que deu origem à materialidade no contexto histórico de luta e resistência dos movimentos camponeses. Tal política de educação passa a atender às especificidades dos camponeses, nasce como desafio de mobilização e pressão dos movimentos sociais camponeses por política educacional diferenciada para o campo, nasce da luta por terra e contra a lógica de campo estabelecida pela classe dominante (CALDART, 2008).

Observamos um sistema educativo oficial para as escolas do campo, que segue a mesma lógica educacional da perspectiva empresarial, da concepção neoliberal. Já o campo epistemológico da Educação do Campo diferencia a luta por uma escola do campo que contribui para lutar por outra sociedade de direito coletivo e sem a exploração. A escola que está inserida no meio rural, que atende aos interesses hegemônicos do mercado, é conceituada como escola rural.

A escola rural desvincula-se da vida dos estudantes, de suas culturas e de seus modos de produção, constituindo-se um espaço de exclusão e subordinação dos camponeses. De acordo com Ribeiro (2012), a escola desenvolve, em seu interior, relação social de mercado que emerge em seus conteúdos, métodos e programas de formação para atender às necessidades do capital financeiro e não desenvolve em suas relações sociais o interesse pela vida do camponês.

As multinacionais do agronegócio vêm cooptando o termo “Escola do Campo” para inserir seus programas (des)educativos nas escolas rurais, ditando o que a escola inserida no meio rural deve ensinar para as crianças, com suas cartilhas de produção agrícola ancoradas no uso de agrotóxicos, concursos de redação e de desenhos instigando ainda mais a competitividade, construindo no imaginário dos jovens dessas escolas a ideia do grande latifundiário.

A Syngenta, empresa ligada ao agronegócio, tem um programa chamado “escola do campo”, que tem uma formação continuada com os educadores do campo e aplica suas cartilhas nas escolas, fazendo concursos de desenhos com os estudantes e com os educadores na prática pedagógica que dialoga com os conteúdos que querem ensinar. Uma empresa do agronegócio tem como objetivo um plano de responsabilização das famílias camponesas pelos desastres ambientais cometidos pelas multinacionais do agronegócio.

De acordo com a Revista Cafeicultura (SYNGENTA ANUNCIA, 2009), o projeto atende 430 mil estudantes, ou seja, avança cada vez mais na disputa ideológica dos estudantes das escolas do campo. É nessa disputa que devemos atuar fortemente nessas escolas, na formação de educadores orgânicos da classe trabalhadora, para que eles possam formar lutadores e construtores de uma sociedade mais justa. Para que haja uma superação dessa organização pedagógica, a escola deve mudar sua relação com a realidade e com os conhecimentos historicamente construídos.

O pano de fundo dessa disputa ideológica é o debate sobre educação e sustentabilidade, que tramita na ONU desde 1983. Os programas de desenvolvimento sustentável foram organizados pelos empresários membros da Business Charter for Sustainable Development - BCSD (LAMOSA, 2014).

No Brasil, criou-se para as escolas situadas no meio rural o Programa Educacional Agronegócio na Escola com o objetivo de trabalhar o imaginário do camponês, sobretudo do pequeno, a aceitação das ações do agronegócio. O processo de formação continuada dos educadores, os concursos na escola e as cartilhas são mecanismos de fortalecimento do agro dentro da escola.

Nos mais de dez anos de história do programa, mais de 110 mil alunos foram educados pelo agronegócio. Um dos objetivos do Programa Educacional Agronegócio nas escolas, expostos no site oficial da ABAG, é unir as oportunidades dos alunos, os interesses de divulgação das empresas, associadas da ABAG na região, visitadas pelo projeto, e a preservação ambiental (LAMOSA, 2014, p. 174).

Para se contrapor a essa lógica, a Educação do Campo tem como princípio na formação dos educadores o diálogo dos conteúdos escolares com a vida dos sujeitos. Para isso, cabe ao educador das escolas do campo conhecer a vida em comunidade desses sujeitos. O termo conhecer aqui aplicado refere-se ao cuidado do educador com as questões políticas, econômicas e sociais das comunidades, território de disputa dos sujeitos que estudam nas escolas. Para tal, é necessária a formação do educador como intelectual orgânico da classe trabalhadora, e ao mesmo tempo, a daquele que adota a pesquisa científica como fonte de investigação para a sistematização dos dados de forma pedagógica, contribuindo com rigor metodológico para a transformação da realidade, para compreender a totalidade e intervir.

Esse sujeito intelectual que vive no campo deve compreender o modelo de desenvolvimento do campesinato hegemônico que vem explorando o homem e a

natureza, deve combater esse modelo produtivo e propor outro modo de produção com base na agricultura camponesa e na agroecologia.

Esse modelo de produção para o povo camponês está ligado ao trabalho desenvolvido na terra, na cultura, nos seus modos de vida. Ribeiro (2012) nos mostra que a atual escola é um lugar que ensina as disciplinas desvinculadas da realidade, e essa forma de ensinar nada tem a ver com o trabalho do camponês.

Para se pensar uma escola campesina que pretenda olhar para a vida dos sujeitos do campo como matrizes formativas, deve-se compreender uma educação voltada aos interesses desses sujeitos que historicamente lutam por terra, dignidade, educação, cultura e todos os direitos fundamentais para o povo do campo. Para se chegar a essa compreensão, são exigidas do educador habilidades para trabalhar com base na pesquisa orgânica, conhecer profundamente a realidade e incentivar seus estudantes a pesquisarem a sua realidade e a atualidade em que estão inseridos, a fim de transformá-las.

Nessa luta organizada pelos movimentos sociais camponeses, apresenta-se a luta pela Educação do Campo. Santos (2012) caracteriza a Educação do Campo como política pública com sujeitos de direitos que lutam num movimento contra-hegemônico para instituir novos direitos e universalizá-los. Trata-se da luta por políticas públicas que atendam aos interesses do campesinato, luta por escolas, luta por uma educação voltada aos interesses dos sujeitos camponeses.

Nos marcos normativos da Educação do Campo, podemos identificar a luta pela soberania alimentar, pelo direito fundamental de viver no campo e transformar a realidade. Para que possamos avançar na compreensão da Educação do Campo, é preciso entender os dois modelos de produção em disputa no campo brasileiro, conforme apresentamos anteriormente, pois o Movimento da Educação do Campo está diretamente relacionado a tal disputa, colocando-se ao lado do polo do projeto de campo da agricultura camponesa.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto

de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 159).

É fundamental pensar em mudanças estruturantes nas organizações sociais do campo, nas comunidades e nas instituições educativas. A escola é um espaço em disputa e precisa ser assumida pelos sujeitos camponeses. Portanto, o Estado deve incumbir-se da tarefa de proporcionar uma estrutura adequada para atender a esses sujeitos, ofertando os vários níveis de escolaridade, pois a educação é um direito. Porém, essa escola do campo deve ter sua própria pedagogia, sua própria organização pedagógica. O educador do povo deve ser o povo e não o Estado, como afirma Caldart (2012), “reafirmar em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo”. Tornar o povo o educador do povo pressupõe a formação do intelectual coletivo do trabalhador para o trabalhador, e o termo "educador" adotado na Licenciatura em Educação do Campo ultrapassa a atividade da docência e pode desenvolver processos de gestão escolar e comunitária.

De acordo com Caldart (2012), interesse da educação adotada pelo Estado se contrapõe à práxis pedagógica, que tem como objetivo projetar o futuro vinculado à formação humana de produção material da existência, num vínculo com diferenciadas formas de produção, com o trabalho associado livre, com valores e compromissos políticos, com lutas sociais que combatem toda uma contradição hegemônica.

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui a escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social! (MOLINA; SÁ, 2012, p. 325).

A forma escolar atual se encontra totalmente desligada da vivência dos estudantes, possibilitando conflitos entre eles e os educadores, pois estes trabalham de forma que os alunos sejam meros receptores, sem chance de opinarem e de criarem meios de construir o trabalho coletivo e a sua auto-organização juntamente com o coletivo pedagógico da escola.

Para a escola do campo se contrapor a essa educação rural e construir uma educação voltada aos interesses dos sujeitos camponeses, precisará mexer na estrutura organizacional e pedagógica. Devemos levar em consideração que a educação é uma grande ferramenta para a transformação social e que devemos estar cientes de que um projeto que forma pessoas críticas e organizadas para se contraporem ao

modelo hegemônico é tão fundamental quanto os conteúdos. Não devemos negar o conteúdo, tampouco a construção de um ser crítico que saiba lidar com o coletivo.

Nesse sentido, o educador deve entender que a melhor forma de chegar a um currículo que atenda às especificidades do campesinato é modificá-lo, inserindo a vida dos sujeitos em suas listas de conteúdo, tendo como ponto inicial atender ao tripé Economia-Política-Cultura. Como Molina e Sá (2012) afirmam, a intelectualidade deve estar em função da coletividade, formar intelectuais coletivos, e a formação desses intelectuais dependerá da forma como a escola lida com o mundo do trabalho e as organizações políticas e culturais.

Para superar a escola rural e construir a escola do campo, devemos compreender o conflito agrário existente, os modelos de desenvolvimento rural em disputa. A Educação do Campo está ligada aos interesses dos sujeitos do campo, já o agronegócio é o modelo de desenvolvimento que visa à expulsão dos sujeitos camponeses, mata sua cultura, seus modos de produção e investe em sementes transgênicas, em agrotóxicos e na produção em larga escala com monocultivo. Foi nesse cenário que surgiu o movimento da Educação do Campo, como afirmam Molina e Sá (2012).

O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra-hegemônica (MOLINA; SÁ. 2012, p 325).

Os sujeitos camponeses precisam enfrentar esse modelo de desenvolvimento, propondo seus modos de produção com base na agroecologia. Pensando nessa disputa, a Educação do Campo busca a valorização do modo de vida camponês e, para isso, é pensada em matrizes formativas para as escolas do campo. Sua construção parte das lutas dos movimentos sociais, constituindo outras organizações pedagógicas que valorizam os sujeitos e seus modos de vida.

Para entendermos as matrizes formativas da escola do campo, teremos como referência a Escola-Comuna, que foi uma grande experiência e pode ser tomada como referência para a formação de educadores para as escolas do campo.

Para entender sobre escola do campo, temos que partir dos princípios do processo histórico da luta dos movimentos sociais camponês, da classe trabalhadora e superar os interesses hegemônico, dentro deste

entendimento, o professor e os estudantes das escolas do campo devem pautar o entendimento através do ato de investigação da realidade para a superação das relações sociais e do modo de produção estabelecida pelo mercado. Nesse ideário, a luta por escolas do campo com princípios da Educação do Campo não passa só pelo âmbito da escola em si, mas, passa pela luta para garantir políticas públicas que atendem as necessidades da escola do campo.

A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da ESCOLA UNITÁRIA, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humana omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora (MOLINA; SÁ, 2012, p. 325).

A escola deve garantir a sua inserção na luta dos movimentos sociais, na luta da comunidade, na luta por um projeto de país que atenda aos interesses da classe trabalhadora. Podemos destacar que uma escola do campo que tem como objetivos formativos o trabalho como princípio educativo, a coletividade, a agroecologia e a luta contra o capital fazem parte do movimento contra-hegemônico.

Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (MOLINA; SÁ, 2012, p. 325).

Ao abordarmos os conceitos de hegemonia e contra-hegemonia, devemos atentar para a necessidade de se formar nas escolas, nas universidades e nos cursos dos movimentos sociais um intelectual coletivo, um ser que transforma a sua realidade, que deve defender os ideais da classe trabalhadora e de um projeto maior para seu país, juntamente com a classe trabalhadora e com os movimentos organizados.

Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental desde a Educação Infantil até o Ensino Médio de trabalhar para formar pessoas que lutem por um ideal de sociedade. Assim, a educação da classe trabalhadora deve se constituir uma pedagogia que some e fortaleça a luta dos camponeses e que contribua para a constituição histórica na luta dos movimentos sociais contra o interesse hegemônico.

A luta do Movimento da Educação do Campo vem atingindo vitórias e retrocessos nos últimos anos. Molina e Sá (2012, p. 326) afirmam que as conquistas dos movimentos sociais pela construção da escola do campo e para garantir esse movimento nos marcos legais é um avanço no campo das políticas, porém, não foi um processo fácil.

Para continuarmos avançando na luta por uma Educação do Campo, é preciso colocá-la em disputa no campo epistemológico. Devemos atentar não somente para a prática pedagógica ou a organização pedagógica, mas também para a disputa que vai além dos muros da escola, da demarcação da comunidade. Devemos lutar por interesses da classe trabalhadora para um projeto de país que garanta igualdade econômica, política, jurídica e intelectual.

Nesta tarefa coloca-se também uma disputa epistemológica por fundamentos ético-políticos e conceituais que garantam a legitimidade da construção do projeto. Como toda riqueza no sistema do capital, o conhecimento científico também está desigualmente distribuído, e a disputa entre projetos de sociedade coloca em pauta a necessidade de desconstrução destes privilégios epistemológicos. A escola do campo deve fazer o enfrentamento da hegemonia epistemológica do conhecimento inoculado pelas ciências capitalistas (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327).

Para a escola do campo, cabe o desafio de desenvolver em sua materialidade e em seus processos formativos uma perspectiva da formação escolar ligada à formação da vida familiar e produtiva dentro da comunidade, do município, do estado e do país. Esses princípios devem orientar o estudante sobre a materialidade da vida camponesa em que está inserido e compreender as várias resistências camponesas pelo mundo contra o sistema opressor, que em toda parte faz sua função de oprimir e explorar.

A escola deve ensinar em suas práticas educativas a formar lutadores por uma nação melhor. E para isso, é necessário mudar as relações estabelecidas dentro da escola.

[...] referem-se às relações sociais vividas na escola, cujas mudanças devem ser dirigidas a 1) cultivar formas e estratégias de trabalho que sejam capazes de reunir a comunidade em torno da escola para seu interior, enxergando nela uma aliada para enfrentar seus problemas e construir soluções; 2) promover a superação da prioridade dada aos indivíduos isoladamente, tanto no próprio percurso formativo relacionando à construção de conhecimentos quando nos valores e estratégias de trabalho, cultivando, no lugar do individualismo, a experiência e

a vivência da realização de práticas e estudos coletivos, bem como instituindo a experiência da gestão coletiva da escola; 3) superar a separação entre trabalho intelectual e manual, entre teoria e prática, buscando construir estratégias de inserir o trabalho concretamente nos processos formativos vivenciados na escola (MOLINA; SÁ, 2012, p. 328).

Abordaremos aqui também outra dimensão tão importante para mudar a lógica do capital dentro das escolas do campo, que é a lógica do trabalho. Para o capital, o trabalho não passa do interesse pela exploração para conseguir o lucro, porém a lógica do trabalho a ser adotada na escola é de uma organização coletiva que contribui para todos os sujeitos envolvidos.

O conceito de trabalho que abordaremos parte do diálogo que Pistrak faz em sua obra "A Escola-Comuna" (2009). O trabalho multilateral passa a ser formativo e construtivo na escola, partindo da coletividade e socialmente significativo. A partir dessa compreensão, justifica-se o autosserviço, o trabalho nas oficinas, na fábrica, o Trabalho como Princípio Educativo.

É necessário ensinar que a organização da escola também é responsabilidade do aluno, e que ele com seu trabalho deve contribuir para manter uma organização. Molina e Sá (2012) apontam para o trabalho coletivo como mecanismo de formação que a escola deve construir dentro de um processo de transformação social.

Construída nos princípios da Educação do Campo, a escola do campo tem-se desafiado a mudar as relações com a comunidade, mudar os processos educativos, mudar o fazer pedagógico, elencar em sua prática educativa a pedagogia do trabalho, o Inventário como forma de aproximação da vida dentro da escola, participar junto com os alunos das lutas dos movimentos sociais, sindicais ou comunitários. A escola do campo tem o desafio de formar intelectuais orgânicos para lutar contra o sistema opressor que está impregnado pela exploração e subordinação da classe trabalhadora.

Portanto, a escola rural, da forma como está constituída, não nos serve, pois o seu papel é subordinar e excluir. Por outro lado, a escola do campo pretende formar pessoas que são capazes de lidar com o trabalho coletivo, o Trabalho como Princípio Educativo, que perpassa a luta do camponês e sua cultura como matriz formativa dentro da escola. Esta deve estar ligada com a vida, e para isso não deve existir dentro da escola uma ideia hierarquizada, os estudantes devem contribuir no debate e no trabalho de toda organização escolar.

A escola tem o papel fundamental de formar intelectuais que contribuam para a transformação da sociedade, compreendendo o papel do trabalhador como construtor de uma história de luta e resistência e organizando grupos contra-hegemônicos que atendam aos interesses da classe trabalhadora. Nós, enquanto trabalhadores, devemos repudiar a ação de exploração.

Todo esse movimento de transformação foi inspirado nos estudos de Gramsci, Pistrak e outros teóricos da pedagogia socialista. Assim, a Organização do Trabalho Pedagógico que, ao longo de 20 anos, foi construída juntamente com os movimentos sociais do campo, das universidades, do movimento Kalunga, ribeirinhos, pescadores, quebradeiras de coco e outros, não parte da abstração, mas olha para as experiências concretas ao longo da história e se organiza a partir de uma outra concepção de educação.

A LEdoC inspirou-se na experiência da Escola-Comuna e, olhando para ela, buscou ressignificá-la, trazendo elementos importantes para suas matrizes formativas, tais como: o Trabalho como Princípio Educativo, o Autosserviço, a Auto-organização dos Estudantes, o Trabalho Coletivo, entre outros, inspirados na experiência da Escola-Comuna. Para Freitas (2009), a nova escola teve como finalidade a prática coletiva de enfrentamento das próprias dificuldades na realidade da época, quando os revolucionários encontraram uma escola na qual as classes dominantes do período czarista forjaram haviam forjado uma “instituição que monopolizasse e homogeneizasse a formação da juventude” (FREITAS, 2011, p. 155).

Podemos citar a Auto-organização dos estudantes, a relação da escola com a Atualidade, o Inventário da Realidade, o Trabalho como Princípio Educativo, a Coletividade e a Interdisciplinaridade como categorias na Organização do Trabalho Pedagógico da escola. Não é uma tarefa fácil, porém essas experiências nos mostram que a formação dos sujeitos construtores de suas próprias histórias deve partir de conhecer sua realidade e a realidade do seu país, ou seja, conhecer a Atualidade. Destacamos nessas experiências que os educadores buscavam desenvolver todos os aspectos que envolviam a educação, e assim o Complexo de Estudo foi fundamental para se avançar no processo de analisar a realidade e, ao mesmo tempo, modificar a estrutura escolar.

2.2 A pedagogia socialista e suas contribuições para o projeto político pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UnB

A pedagogia socialista toma “corpo” com o objetivo de combater o analfabetismo no período do governo czarista na Rússia. No início do século XX, o país sofria com a miséria e ausência de direitos sociais e políticos para os trabalhadores e foi considerado o mais atrasado da Europa naquele período. Devido à guerra da Rússia com o Japão durante o governo de Czar Nicolau II, os trabalhadores serviam no exército, e com a economia em recessão, o país iniciava uma grande revolução.

Durante a Monarquia, a Rússia era economicamente atrasada e vivia com graves problemas sociais: ignorância, analfabetismo, ausência de direitos e miséria. O Império governado pelos czares mantinha o país em guerra com situações de violência e corrupção. Em 1877, a população era de 100 milhões de habitantes, com 1 milhão de operários em péssimas condições de vida (RESES; PINEL *apud* LUEDEMANN, 2021, p. 111).

A Revolução de Outubro de 1917, que acontece em meio à queda do Czar Nicolau II, e a assunção de um governo provisório que assume o poder, tem suas raízes em lutas e resistências anteriores do povo russo aos desmandos e abusos do regime czarista. As manifestações realizadas pelos trabalhadores que pediam Paz, Terra e Pão em 1905, em São Petersburgo, foram violentamente reprimidas pelo regime czarista, que mandou atirar nos trabalhadores que se manifestavam em frente ao Palácio de Inverno, matando milhares de pessoas. O episódio ficou conhecido como Domingo Sangrento e está bem presente nos desdobramentos da luta em 1917.

Com a renúncia do Czar Nicolau II, assumiu o poder um governo provisório liderado por parte da burguesia que não cumpriu o prometido de tirar o país da guerra e trazer a paz. Esse governo também não fez a reforma agrária que havia prometido como uma das principais ações a serem tomadas, para dar terra aos camponeses, para enfrentar a fome que assolava a realidade dos trabalhadores. Em outubro de 1917, os bolcheviques liderados por Lênin derrubaram o governo provisório e iniciaram um governo socialista. Eles precisavam reconstruir o país e derrotar a imensa miséria que resultou de anos de participação na guerra e de um país com alto índice de analfabetismo.

A ignorância, o analfabetismo, a ausência de direito e a miséria mais terrível foram a sorte das massas populares do império czarista. No início do século XX a Rússia era, especialmente no setor da educação,

um dos países mais atrasados do mundo. A maioria da população era analfabeta. Os documentos do censo nacional realizado em 1897 demonstram que entre os homens apenas 29% sabiam ler e escrever, enquanto a porcentagem das mulheres alfabetizadas era muito mais baixa ainda: 13 em cada 100. Por outro lado, 4 em cada 5 crianças não tinham a mínima possibilidade de estudar (CAPRILES, 1989, p. 18).

No período do regime czarista, o país tinha iniciado o processo de industrialização, com a exploração das trabalhadoras crescendo cada vez mais. A maioria das trabalhadoras era de mulheres, pois os homens estavam na guerra. Até a Revolução de Outubro, as escolas primárias na Rússia eram instituições isoladas da sociedade, com base no feudalismo. De acordo com Caprine (1989), com a Revolução, os pedagogos tinham a tarefa de criar uma nova metodologia para os educadores, cujo objetivo era instruir o homem novo. Assim, além de libertarem a classe operária e camponesa, os soviéticos passaram a olhar para a educação como um instrumento de formação intelectual para conduzir ao socialismo. No começo, a tarefa era árdua, pois grande parte dos russos era analfabeta, porém os educadores passaram a “alfabetizar dezenas de milhões de pessoas e instruir todas elas de acordo com as exigências políticas do socialismo” (CAPRINE, 1989, p. 75).

Para avançarmos no debate da pedagogia socialista, abordaremos a compreensão do trabalho como um princípio educativo para pensar a educação. Abreu (2017), em sua obra “Pedagogia Socialista”, traz as reformulações de Marx e Engels sobre o processo de ensino ao longo de sua obra. Para a autora, Marx e Engels fazem menção a Robert Owen, que foi importante para a organização trabalhadora e a experiência de luta para a emancipação da classe trabalhadora. A proposta de ensino de Owen passava pelo trabalho produtivo com ensino e ginástica.

Certo de que a intervenção planejada de reformadores cultos e caridosos produziria as condições "internas" e "externas" necessárias para transformar a tendência natural dos homens à racionalidade e à virtude em formas efetivas de pensar, sentir e atuar, aliou, ao empenho no aprimoramento das condições de vida dos trabalhadores, o esforço em educar seus espíritos, "depravados" pela miséria e pela ignorância, por uma reorganização total, não só da paisagem natural e arquitetônica, mas dos tempos e formas de trabalho, lazer, aprendizagem (PIOZZI, 1999, p. 8).

Para Abreu (2017), a experiência de Owen buscou uma escola emancipadora, trouxe a instrução escolar para a classe trabalhadora, reduziu a jornada de trabalho

para os estudos, métodos inovadores e a introdução da educação infantil. A partir dessa experiência de associar trabalho produtivo e educação, Marx e Engels formularam a compreensão do Trabalho como Princípio Educativo.

A vinculação entre trabalho e educação é uma das principais características do projeto owenista, especialmente porque, conforme as respectivas classes ou faixas etárias, todas as pessoas seriam educadas para estarem aptas ao exercício de todas as funções previstas para o novo mundo moral (SILVA *apud* OWEN, p. 47, 2014).

Por mais que Owen fosse militante do Movimento Socialista Utópico, sua contribuição para avançar no debate da relação trabalho/educação antecedeu seu tempo, propondo a inclusão da classe trabalhadora e de seus filhos na instrução escolar. Devemos entender a relação entre trabalho e escola em Marx, mesmo sem a pretensão em aprofundar nessa relação, porém observa-se que ele deixou muitas contribuições em seus escritos. Na obra “Manuscritos Econômico-filosóficos”, Marx (2015) analisa o objeto do trabalho:

O objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem, na medida em que ele se duplica não só intelectualmente, como na consciência, mas também operativamente (*werkätig*), realmente, e contempla-se por isso num mundo criado por ele. Por isso, na medida em que arranca ao homem o objeto da sua produção, o trabalho alienado arranca-lhe a sua vida genérica, a sua real objetividade genérica, e transforma sua vantagem sobre o animal na desvantagem de lhe ser retirado o seu corpo inorgânico, a natureza (MARX, 2015, p. 313).

A crítica que Marx faz ao trabalho alienado e sua relação com o trabalhador, sendo a primeira do trabalhador com o produto do trabalho e o trabalho com o ato da produção, traz elementos importantes para a compreensão da divisão do trabalho, cabendo a nós avançarmos no debate sobre o Trabalho como Princípio Educativo. Compreendemos que o trabalho se organiza de diversas maneiras, e o próprio ato produtivo exige essa diferenciação, porém a maneira como ele se organiza constitui um problema investigativo.

O trabalho se organiza, se divide de maneira diferente, segundo os instrumentos de que dispõe. O moinho manual pressupõe uma divisão do trabalho diferente daquela do moinho a vapor. Pretender começar pela divisão do trabalho em geral, para chegar depois a um instrumento específico de produção, às máquinas, significa entrar em choque frontalmente com a história (MARX, 2018, p. 120).

Com a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, a educação é organizada de forma a aprofundar ainda mais a separação entre o pensar e o fazer. Assim, a escola nega o trabalho produtivo, o que difere da compreensão marxista sobre o papel da escola. Ao refletir sobre como Marx compreendia a função do ensino, Manacorda (2007, p. 109) afirma que o “papel social da escola configura-se, pois, para ele, sobretudo, como uma integração à fábrica, do mesmo modo como a aprendizagem dos ofícios era uma integração à oficina artesanal”.

Segundo Manacorda (2007), a educação deve inserir o trabalho e este constituir-se um instrumento pedagógico, ou seja, o trabalho deve ocupar um lugar central na proposta pedagógica. Determinar o processo educativo na concepção marxista é negar veementemente as tendências pedagógicas que atendem aos interesses da burguesia, pois esta coloca o homem diante de um processo limitado e alienado.

É evidente que o marxismo se coloca em polêmica direta com aquelas tendências pedagógicas novas que, representando uma oposição válida às instituições escolares e às posições pedagógicas tradicionais da sociedade dividida, podem, no entanto, proporcionar uma superação apenas aparente e parcial. Frente à pedagogia tradicional do determinismo ambiental, que reduzia cada homem a um processo formativo limitado e predeterminado pela situação social, as pedagogias novas, que, por diversas vias, destacam a natureza da criança ou do homem, produzem, sem dúvida, uma ruptura, mas permanecem limitadas a um desenvolvimento espontâneo e, por isso mesmo, parcial; põem o homem frente apenas a si mesmo e não diretamente frente ao mundo concreto das coisas e das relações sociais; substituem um processo educativo heterônomo por um processo autônomo, que é igualmente limitado (MANACORDA, 2007, p. 110).

O trabalho que deve se tornar educativo não é qualquer trabalho, isso a escola capitalista já vem fazendo. O trabalho que deve ser o pilar do processo educativo é o produtivo, a “prática de manejo dos instrumentos essenciais de todos os ofícios, associado à teoria como estudo dos princípios fundamentais das ciências” (MANACORDA, 2007, p. 127).

A partir da categoria marxista do Trabalho como Princípio Educativo, o NarKomPros e a instituição da Comuna Escolar avançaram na experiência de uma escola que preparava os construtores de uma nova vida, a vida socialista. Para Krupskaya (2009), no prefácio da edição russa da obra "A Escola-Comuna" de Pistrak, essa escola deve contribuir no fortalecimento de uma juventude que possa ser lutadora por um futuro melhor.

Indissociável da categoria do Trabalho como Princípio Educativo, podemos citar a Auto-organização dos Estudantes, a Atualidade, a Coletividade e a Interdisciplinaridade na Organização do Trabalho Pedagógico da escola. Não é uma tarefa fácil, porém essas experiências nos mostram que a formação dos sujeitos construtores de suas próprias histórias deve partir de conhecimento da sua realidade, a realidade do seu país, ou seja, conhecer a Atualidade. Podemos destacar, dessas experiências, que os educadores buscavam desenvolver todos os aspectos que envolviam a educação, e o Complexo de Estudos foi fundamental para se avançar no processo de análise da realidade e, ao mesmo tempo, para modificar a estrutura escolar.

Abreu (2017) trata do desafio de se organizar a educação para atender às necessidades do socialismo. O primeiro desafio foi enfrentar o analfabetismo na Rússia, o acesso aos livros, organizar a juventude e articular trabalho e educação. Foi necessário superar a organização escolar que antecedeu a Revolução, uma escola que negava o acesso ao conhecimento, pois o currículo era pautado em dogmas religiosos, com oferta de apenas dois ou três anos de estudo para uma minoria.

Face a essa realidade, uma das primeiras tarefas que o Commissariado do Povo para Instrução Pública (NarkomPros) teve, foi a de desenvolver e estruturar uma campanha de alfabetização. Lênin considerava impossível construir uma sociedade comunista com o analfabetismo. Uma pessoa analfabeta tem limitações para a participação na vida social, e o acesso à cultura letrada é condição para que dela participe (ABREU, 2017, p. 92).

Para compreender melhor a pedagogia constituída na Rússia entre 1918 e 1931, vamos abordar a experiência da Escola-Comuna. Pistrak (2009) sistematiza essa experiência pós-Revolução Russa. Nesse período, foi criado o Commissariado Nacional da Educação, com o objetivo de reconstruir o sistema educacional russo: o "(NarkomPros), em 26 de outubro de 1917, em substituição ao antigo Ministério da Educação, e teve como primeiro presidente Lunacharskiy (1875-1933)" (ABREU, 2017, p. 90). O objetivo maior foi contrapor a ideologia educacional verbalista czarista, criar uma educação com uma pedagogia para a escola do trabalho. A Escola-Comuna ou Escola Única do Trabalho "tinha a tarefa de provocar inovações a serem generalizadas para as escolas regulares" (FREITAS, 2009. p. 13). Era única por seu processo pedagógico e para todos. O dorso da Escola-Comuna é o trabalho, que permite relacionar os conteúdos com as práticas do trabalho na fábrica e a Auto-organização dos estudantes.

No primeiro capítulo do livro "Escola-Comuna", Luiz Carlos de Freitas discorre sobre a luta por uma Pedagogia do Meio, que envolve os saberes científicos socialmente construídos e os saberes populares. Faz críticas ao modelo de escola vigente e sugere mudanças na estrutura tradicional das escolas.

Nós não precisamos de selvagens civilizados, executores obedientes, escravos e, portanto, eles devem conhecer a Atualidade, poder lutar, poder construir; eis porque nós precisamos não de muralhas monásticas, não do isolamento das crianças da vida, não raptá-las, não da história antediluviana, não da técnica e ciência antiquadas, não de professores antiquados, afastados da Atualidade. Não, nós precisamos da escola cada vez mais integralmente, de cima para baixo, impregnada pela Atualidade; nós precisamos de professores que compreendam a Atualidade, que tomem parte na sua construção, nós precisamos que a criança que tome parte na sua construção, nós precisamos que a criança a viva (FREITAS, 2009, p. 24).

De fato, a escola capitalista não trabalha com a Atualidade dentro da escola, simplesmente nega a luta, separando a vida dos estudantes de todos os espaços da escola. Os educadores sabem o mínimo das ciências construídas socialmente, pois necessariamente, para a escola capitalista, eles só devem ensinar o mínimo. Assim, a atualidade fica de fora, garantindo o que Freitas (2009) entende como principal marca da escola capitalista: a produção da exclusão e da subordinação.

A escola é o espaço em que os sujeitos ficam mais tempo durante sua vida. Nela, as pessoas aprendem e ensinam, e para que haja de fato um aprendizado que faça sentido para a vida dos sujeitos, ela deve conter em seus espaços pedagógicos a Atualidade, os educadores devem dominar a Atualidade, os estudantes devem se sentir protagonistas da história da qual fazem parte, a vida deve estar dentro da escola.

Abreu (2017, p. 110), ao abordar o papel da escola na construção da pedagogia socialista, defende:

O professor deverá compreender a escola na sua totalidade, percebendo-a como uma instituição que não é asséptica neutra, mas está ligada a um conteúdo, a um modo de pensar que exprime a forma como a sociedade está organizada. Nesse processo, os estabelecimentos escolares deverão ser abertos às contradições que se desenvolvem na sociedade como um todo, para que dessa maneira possam compreender as múltiplas situações com que se deparam e avançar na construção de uma Pedagogia Socialista com engajamento de todo o coletivo escolar.

Assim, a escola precisa fazer sentido para a vida dos estudantes, os educadores devem partir do princípio da pesquisa para compreender a Atualidade e os estudantes devem ser construtores de suas próprias histórias e não meros receptores de migalhas.

Neste sentido, em relação à categoria Atualidade, podemos compreender em Pistrak que

[...] a tarefa básica da escola é o estudo da Atualidade, o domínio e a penetração nela. Isso não significa, que a escola não deva familiarizar-se e estudar o passado coexistente [...] A escola deve formar nas ideias da Atualidade; a Atualidade deve, como um rio amplo, desembocar de forma organizada. A escola deve penetrar na Atualidade e identificar-se com ela (PISTRAK, 2009, p. 117-118).

Portanto, em lugar de escolas mortas, devemos ter escolas vivas, vivas no sentido de fazerem parte da vida dos sujeitos, das lutas, dos movimentos sociais, da cultura e de todo o aprendizado da realidade. A escola deve ter um objetivo mais amplo e não meramente formar pessoas submissas, desconhecedoras de seus direitos. Como afirma Freitas (2009, p. 25),

Ele não deve transmitir às nossas crianças apenas a história antiga, as leis de Deus, a alfabetização elementar, mas introduzi-las na Atualidade, ensinar a compreender e assimilá-la, ensinar a examinar e participar dela, mas para isso ele mesmo deve saber o que é a Atualidade, deve conhecer as ideias da classe trabalhadora, conhecer as formas de luta por eles. Ele deve conhecer, portanto, as últimas conquistas da ciência e da técnica, deve ser uma pessoa formada cientificamente.

Para isso, a escola deve trabalhar com formadores, educadores, intelectuais coletivos e não com educadores que veem os educandos como meros receptores obedientes. A tarefa do educador deve ser diferenciada na perspectiva da Coletividade e não para disciplinar, castigar, manter a ordem exigida pelo capitalismo. Os educandos devem entender seu papel nessa escola para construir uma autogestão. Para entender melhor a autogestão, Freitas (20019, p. 25) explica:

A aprendizagem da autogestão é uma tarefa que envolve toda uma geração, desde a mais tenra idade. Pacientemente e passo a passo, a escola deve ajudar as crianças nesta tarefa. Pelo trabalho, pelos jogos coletivos as crianças vão se envolvendo cada vez mais nas várias esferas da vida social, pedagógica e econômica, as quais vão colocando ante essas novas exigências de desenvolvimento, introduzindo-

as na ampla vida social, ligando sua Auto-organização como os outros, com os movimentos sociais, com as associações juvenis.

A Escola-Comuna, por Pistrak, é um grande exemplo para nossas escolas do campo, que devem pesquisar a Atualidade, a vida do estudante inserida na escola, onde os estudantes aprendem o trabalho socialmente útil, se autodirecionam, onde as tarefas são feitas por um coletivo e não por indivíduos. Todos devem participar das tomadas de decisões que envolvem a escola.

A vida da comuna, portanto, está nas mãos dos estudantes. As tarefas são concretas e inadiáveis. O trabalho é real e não “de brincadeira”. As consequências do trabalho e do não trabalho são igualmente concretas e afetam o dia a dia de todos. As comissões, a assembleia, enfim, os órgãos coletivos são palco de vivência e grandes mediadores. A escola inteira ensina (FREITAS. 2009, p. 31).

Podemos entender que a construção da Escola-Comuna aproximou o ensino do trabalho que partiu do processo dual entre “a tradição herdada dos socialistas utópicos e as condições de vida e de trabalho instauradas pela Revolução Industrial” (ABREU, 2017, p. 33). Portanto, um grande avanço nessa aproximação foi a superação da dicotomia entre o pensar e o fazer, a compreensão da importância da formação humana na perspectiva da omnilateralidade. A educação politécnica possibilitou o exercício organizativo da Coletividade. De acordo com Pacheco (2021), a relação entre educação e trabalho eleva o nível do Trabalho como Princípio Educativo e estabelece a relação indissociável entre teoria e prática. Como podemos perceber, a Escola-Comuna está contida na epistemologia do Materialismo Histórico Dialético.

Em seus escritos sobre a Comuna de Paris, na Crítica ao Programa de Gotha, no Manifesto Comunista, bem como ao longo de suas pesquisas e descobertas que deram origem à teoria social sobre a sociedade burguesa, K. Marx e F. Engels (1992, 1998, 1999, 2007) trouxeram à baila a importância de uma educação que superasse a dicotomia entre o “trabalho intelectual” e o trabalho manual”, que eliminasse a especialização precoce em funções produtivas, tendendo, assim, a uma formação humana omnilateral e politécnica, em que a práxis social que nos retira da esfera “puramente” biológica, o trabalho, fosse um dos momentos predominantes na constituição das individualidades e das sociabilidades (NUNES; HUNGARO; OLIVEIRA JÚNIOR, 2021, p. 52).

Segundo Freitas (2016), a educação na Escola-Comuna tem como propósito a emancipação da classe trabalhadora e a superação da propriedade privada. Em primeiro lugar, tornou-se essencial para as transformações necessárias pós-Revolução

Russa. Assim, os pedagogos que pensavam no processo educativo daquele período enxergavam na escola um espaço fundamental para emancipar o ser humano nas condições reais do país.

Abreu (2017) compreende o conceito de trabalho, a partir da concepção marxista, como produtor da vida e da sociabilidade humana, pois é nele que o homem se humaniza e cria toda a riqueza material. Partindo dessa premissa, Freitas (2009) levanta algumas perguntas e usa o conceito de trabalho como resposta, trabalho que se torna um fundamento da vida para entender o processo histórico da humanidade.

Qual é a ação que marca a continuidade entre a escola e o meio? O que torna a escola viva, inserida na Atualidade e, ao mesmo tempo, fornece as bases para se praticar a autogestão, a autodireção? O trabalho. E como estamos no âmbito da formação, então, trata-se de examinar o trabalho enquanto uma fonte formativa, ou seja, como princípio educativo (FREITAS, 2009, p. 33).

Quando inserimos o trabalho socialmente útil, estamos fazendo uma ruptura da escola capitalista, na qual existe um processo de hierarquização, pois o trabalho socialmente útil dialoga com a práxis (ação – reflexão – ação), ou seja, com a teoria e a prática. Freitas (2009) afirma: “É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo”.

Outro fator importante para avançarmos é a forma do trabalho a partir do Complexo, que é um trabalho de pesquisa e uma tentativa de trazer a vida do estudante para se apreender os conteúdos na escola. O autor esclarece:

A noção de complexo de estudos é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho das pessoas no complexo) (FREITAS, 2009, p. 37).

O Complexo, para Freitas (2009), é uma construção da didática socialista, segundo a qual se pratica a articulação da práxis a partir do trabalho socialmente útil. Esse trabalho é produzido no convívio, nos conteúdos, nas reuniões, dentro e fora da sala de aula, nas ciências, na natureza e na sociedade. A Escola-Comuna teve como finalidade a prática coletiva para superar as próprias dificuldades da realidade naquela época, quando os revolucionários encontraram uma escola na qual as classes dominantes do período czarista forjaram uma “instituição que monopolizasse e homogeneizasse a formação da juventude” (FREITAS, 2011, p. 155).

Para superar essa lógica de dominação, a Escola-Comuna buscou uma formação igualitária, em que todos, inclusive as crianças, pudessem entender a importância não só das ciências, mas também do trabalho. Para isso, foi necessário ligar a escola com a vida a partir do Complexo de Estudo.

Compreender a proposta do Complexo não é uma tarefa fácil, pois “a proposta é que se estude a natureza e a sociedade, em conexão com o trabalho” (FREITAS, 2009, p. 36). Assim, podemos compreender que o Complexo aborda elementos centrais do trabalho, da natureza e da sociedade, e por essa razão, a importância de se entender a realidade.

A Proposta Curricular por Complexo demanda transformação no conteúdo e na forma escolar. Não adianta alterar os conteúdos escolares sem alterar a forma e as relações que se estabelecem na escola. Portanto, sem assumir a proposta na totalidade, corre-se o risco da sua descaracterização, sendo importante, por isso, sempre ter presente os fundamentos que sustentam e embasam a proposta (SAVI; ANTONIO, 2016, p. 360).

A proposta do Complexo de Estudos é relacionar os conteúdos com a vida dos estudantes, sendo necessário transformar a organização curricular da escola, transformar a Organização do Trabalho Pedagógico. Para isso, deve-se fazer uma seleção de conteúdos necessários para a interpretação de determinada porção da realidade.

Nesse sentido, o currículo adotado pela escola passa a contribuir com a transformação social, trazendo uma concepção de homem e de mundo em sintonia com os princípios socialistas. “A adequação curricular deve se dar por meio de uma Organização do Trabalho Pedagógico que considere o meio em que a escola está inserida, o desenvolvimento intelectual e a idade do estudante” (PACHECO, 2021, p. 101).

Pistrak (2009) apresenta a carta metodológica da noção de Complexo aos educadores de NarKomPros como “a complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou ideia central” (FREITAS, 2009, p. 36). Portanto, a ideia do Complexo é articular as três dimensões apresentadas, definir o conceito de complexidade de uma determinada realidade, ou seja, suas contradições e lutas, enquanto natureza e enquanto sociedade, partindo sempre do trabalho.

Abreu (2017) nos chama atenção, pensando na perspectiva do trabalho na escola de forma ampla, como criadora da vida e que possibilita a relação intrínseca

entre escola e realidade atual, tornando-as orgânicas da vida escolar, superando a escola conteudista.

O que presenciamos hoje nas escolas é um conteúdo verbalista, cujo centro do ensino é o conteúdo em si. Para inserir o Complexo de Estudo, é necessário romper com essa ideia de centralizar o ensino e inserir o trabalho de forma a dialogar com os conteúdos e com a Organização do Trabalho Pedagógico. Para isso, é necessário compreender o Materialismo Histórico Dialético, partir da materialidade, entender que todo trabalho foi historicamente produzido pelo homem e que há uma dialética no trabalho. Há uma intencionalidade e precisamos compreendê-la para superar a escola capitalista.

O trabalho na escola, para Pistrak, deve estar relacionado com a vida, como atividade geral criadora, em concordância com a compreensão de Marx em seus estudos. Dessa forma, ao falar do trabalho, ele está falando deste em uma perspectiva ontológica, fundante do ser social, em que o homem cria a vida em sociedade. Portanto, não é o trabalho alienado da sociedade capitalista que deve adentrar o currículo das escolas soviéticas, mas é o trabalho que se configura como um trabalho socialmente útil, ou seja, como um trabalho que não é individual, mas é social e que tem que ser útil à produção da vida humana na perspectiva emancipatória (ABREU, 2017, p. 110).

Com a materialização das Escolas-Comuna, Pistrak tornou-se um importante pensador das relações sociais, econômicas e políticas da educação pós-Revolução. E as contribuições da experiência das Escolas-Comuna inspiraram muitos princípios da Organização do Trabalho Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo.

Sua maior contribuição para as Licenciaturas em Educação do Campo vem da obra já citada, "Escola-Comuna" (PISTRAK, 2009). Ela trata da escola do trabalho na transição do período após a Revolução Russa e traz conceitos como a Auto-organização dos estudantes, o Autosserviço, o Trabalho como Princípio Educativo, a Ligação da Escola com a Vida, com as Lutas e a Coletividade.

Outra obra importante para compreender a contribuição de Pistrak para a Educação do Campo é "Fundamentos da Escola do Trabalho" (1981).

Lepeshinskiy fundamentou um modelo de Escolas-Comunas como instituição de ensino de novo tipo, isto é, comunidade constituída por princípios de autodireção, autosserviço e organização de uma "forma inteligente de trabalho". A autodireção era entendida como a participação direta de todo o coletivo nas diversas formas de trabalho produtivo e intelectual da vida escolar. Considerava a realização do trabalho o

fator principal de formação e base da atividade escolar. Explorou o caminho da ligação do trabalho físico e intelectual com base na participação da criança na comunidade, na vida e sua inserção no processo de trabalho produtivo (FREITAS, 2009, p. 14).

O autor compreende que a organização pedagógica da Escola-Comuna pode abranger toda a formação humana, considerando o trabalho como educativo e superando a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Nesse sentido, não se justifica tal separação, pois o trabalho intelectual também é condição necessária à realização do trabalho manual. Para Reses e Pinel (2021, p. 114), a proposta da educação pós-Revolução Russa tomava

[...] como referência os princípios leninistas de O Estado e a revolução: educar os novos comandantes da sociedade comunista; educar para o fim das diferenças de classes; educar para que cada um entenda que deve trabalhar conforme sua capacidade e contemplar as suas necessidades. Uma educação de homens e mulheres com diferentes capacidades e diferentes necessidades, mas com os direitos assegurados. Para tanto, a escola deveria ser não um laboratório, um espaço que isolasse as crianças da vida social, real, do mundo adulto; ela mesma deveria ser uma nova realidade social, à frente ou ao lado das formas mais desenvolvidas da vanguarda da classe trabalhadora: Os sovietes, expressão da democracia socialista.

Os autores abordam ainda a transformação revolucionária que apresentou os russos a uma nova sociedade, sendo a educação chamada a contribuir na formação de um novo homem para o socialismo. “A revolução foi uma ruptura em direção à mudança, e na educação tudo estava por ser feito, por ser criado e recriado, a partir da nova concepção de mundo da classe trabalhadora iluminada pelo marxismo” (RESES; PINEL, 2021, p. 112).

Pensar a educação nesse período revolucionário foi um desafio diante da realidade em que o país se encontrava, porém havia a necessidade de associar os processos educativos com a Atualidade real e socialista. A esse respeito, Pistrak (2009) trata da relação dos objetivos instrucionais da escola com a Atualidade e Auto-organização dos estudantes, que deveria estar presente na Organização do Trabalho Pedagógico dessa experiência.

A Atualidade é tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso período tem requisitos para crescer e desenvolver-se, que reúne ao redor da revolução social que está vencendo e irá servir para a construção da

nova vida. A Atualidade também é aquela fortaleza capitalista contra a qual conduz o cerco a revolução mundial (PISTRAK, 2009, p. 118).

Conforme Pistrak (2009), o objetivo da escola não é apenas conhecer a Atualidade, mas atuar sobre ela. Para que isso aconteça, os métodos antes desenvolvidos são inúteis, foi preciso mexer na estrutura da escola. Com suas bases marxistas, conteúdos relacionados com a Atualidade foram construindo instrumentos de luta sobre as tarefas formativas. São fundamentos discutidos por Pistrak:

Aqui se encontram os seguintes fundamentos 1) a elaboração das bases da visão de mundo marxista, sendo que esta elaboração não deve ser nem abstrata, nem dogmática, mas real, diríamos transformadora do mundo; 2) a tendência para o ensino pelo trabalho, ou melhor, pela produção, que concretiza o conhecimento e da possibilidade de domínio de objetivos concretos definidos, pelo método da ciência; 3) formação e direção dos interesses da juventude, isto é, aquilo que chamamos domínio organizado da vida (PISTRAK, 2009, p. 122).

O trabalho na escola se direciona para o entendimento do trabalho social, da produção real, o Trabalho como Princípio Educativo. Para essa ligação do trabalho que educa com o ensino das disciplinas, foi necessário ter a orientação dos interesses das crianças. Para tal organização, a autodireção foi fundamental para a ligação com a Atualidade, seu trabalho produtivo e o ensino das ciências.

A escola única devia adotar um currículo que contribuísse com a transformação social. Ele traz uma concepção de mundo e formação humana que deve estar em sintonia com os objetivos da educação. No caso da escola única, o currículo deve estar voltado para a compreensão da realidade e a aquisição de autonomia intelectual dos educandos, facilitando o entendimento da trajetória humana pela história, seus legados e manifestações no presente, bem como o incentivo a reflexões que projetem o que se espera para o futuro da humanidade, a partir das ações dos indivíduos na Atualidade (PACHECO, 2021, p. 101).

Segundo Pistrak (2009), são desenvolvidas habilidades como pesquisar a Atualidade, trabalhar coletivamente, inserir-se nas tarefas e usar a criatividade, seguindo com seus objetivos definidos com relação à escola. A Auto-organização (ou autodireção) deve servir para aproximar a escola de outras organizações, sair de seus muros e conceber outras relações sociais, políticas e econômicas.

Para Freitas (2011), a noção de Complexo de Estudo é uma tentativa de superação da escola verbalista. A tarefa é olhar para o Materialismo Histórico Dialético e compreender as contradições a serem superadas, que estão na materialidade da

vida e se perpetuam ao longo dos tempos; inventariar a realidade é a tarefa para se aprofundar nessas contradições.

Para a construção do Complexo de Estudo, é necessário compreender algumas categorias que contribuem para o meio educativo. Podemos abordar a concepção de educação e o meio educativo (Atualidade), a formulação dos objetivos instrucionais e formativos e o trabalho como método geral. Para identificar os elementos dessas categorias, é preciso ligar a escola com a vida, e Freitas (2011) considera o Inventário da Realidade documento crucial para identificar as fontes educativas do meio em que a escola está inserida.

A compreensão do Complexo de Estudo nos instrumentaliza de possibilidades para pensar a transformação da forma escolar atual, partindo do pressuposto de entender a Atualidade e transformá-la. Para a escola, o trabalho como vida produtiva (produção material e imaterial) precisa vincular-se na prática social, no trabalho socialmente útil, inserir-se nas lutas e buscar a transformação social. A escola é um instrumento de formação humana construtora do mundo, de si e para si.

Para Abreu (2017), a construção de uma pedagogia com bases marxistas torna-se uma poderosa arma capaz de garantir a transformação da forma escolar. “Tal construção exige um constante processo que se fundamenta na prática, mas que tem na teoria um conjunto de princípios norteadores de um novo rumo a ser seguido” (ABREU, 2017, p. 107).

Portanto, o inventário é necessário para se compreender a escola como instrumento para uma formação humana, para que o educador possa realizar importantes pesquisas sobre a vida dos estudantes e instigá-los a fazerem pesquisa para poderem (re)construir os saberes necessários para a transformação de sua realidade.

A formação de educadores na Educação do Campo foi demandada pelas Universidades para atender aos interesses da classe trabalhadora do campo e construída a partir das lutas dos movimentos sociais do campo. Parte em busca de uma organização pedagógica que valorize a vida dos povos do campo, um fazer pedagógico relacionado às lutas dos movimentos do campo, levantando a bandeira da cultura camponesa, dos modos de produção, da luta por terra e por dignidade no campo, ou seja, buscando formar lutadores e construtores de uma sociedade mais justa.

De acordo com Freitas (2009), Pistrak foi um importante líder na construção da escola soviética, uma escola pensada na pedagogia marxista. Doutor em ciências pedagógicas, físico e matemático, participou ativamente do Partido Comunista, trabalhou no NarKompros da União Soviética de 1918 até 1931. Em 1937 foi preso durante a perseguição estalinista e veio a falecer em 1940.

A partir da experiência da Escola-Comuna, que avançamos no debate da pedagogia socialista, apontamos como categorias centrais o Trabalho como Princípio Educativo, a Auto-organização dos estudantes, a Coletividade e a Atualidade. O Trabalho como Princípio Educativo nos leva a refletir sobre o papel do trabalho nas relações sociais. A escola insere o trabalho não apenas como manutenção, mas como forma de entender o papel dessa categoria nas diversas esferas da sociedade.

Ao compreender o Trabalho como Princípio Educativo, a escola relaciona pedagogicamente o trabalho produtivo com a organização escolar, seja dentro da escola ou na comunidade onde está inserida. Manacorda (2007), ao estudar o ensino e trabalho em Gramsci, observa que o trabalho é um elemento que constitui o ensino, uma integração totalmente autônoma e primária do ensino.

Se tomamos o trabalho, ou seja, a vida como princípio educativo, então, necessariamente, os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o conteúdo da vida ao qual se ligará o conteúdo escolar é outro. Reconhecer sua diferença não é atribuir a ela um sentido menor: “os pobrezinhos do campo” justificando, com isso, uma qualidade educacional menor. Isso também não implica necessariamente técnicas de ensino diferentes e menos ainda um conteúdo escolar diferenciado em relação à escola urbana (FREITAS, 2011, p. 158).

Ao ligar o conteúdo com a vida, estabelecendo o Trabalho como Princípio Educativo, o papel da escola não é inventar novas práticas pedagógicas, novos conteúdos, mas trazer a vida, o meio natural e social, as lutas, os modos de produção e a cultura para dentro das práticas pedagógicas e dos conteúdos. Nesse sentido, devem estar presentes e integrar o processo educativo os “elementos culturais que determinam a natureza e a função educativa do trabalho” (MANACORDA, 2007, p. 136).

O Trabalho como Princípio Educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Sob as necessidades do capital de formação de mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas fun-

ções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para a educação profissional nos termos da lei em vigor –, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho (CALDART, 2012, p. 750).

Segundo Pistrak (2009), o trabalho torna-se educativo quando a escola faz a ligação dos conteúdos com a produção. No caso da Escola-Comuna, a ligação foi feita com as fábricas, relacionando os fundamentos dos planos de estudos dos grupos de estudantes com o trabalho nas fábricas. O autor traz a preocupação de estabelecer essa ligação da escola com a fábrica não para transformar os estudantes em técnicos, mas para desenvolver conhecimentos e hábitos para sua inserção no trabalho de forma consciente na luta pela construção da nova sociedade.

Pistrak (2011) ressalta que a escola e a vida devem dialogar constantemente, seja a partir do currículo, seja nas lutas sociais, no trabalho socialmente útil, a partir das vivências e das contradições. Os sujeitos precisam se auto-organizar para intervir na sua realidade, e a escola precisa contribuir para a formação desse homem construtor de sua própria história a partir do trabalho coletivo.

Caldart (2011) apresenta algumas reflexões a respeito da forma escolar que deverá atender a esses sujeitos. Para a pesquisadora, não basta ensinar somente os conteúdos, mas também compreender as relações sociais, e a forma como a escola está estruturada também ensina. É preciso entender que a escola não é única a ensinar, mas que existem outras instituições inseridas na vida dos sujeitos que também ensinam.

O processo de recriação da forma escolar não diz respeito apenas ou principalmente aos conteúdos de ensino, apesar de sua importância na tarefa educativa que é específica da escola, mas fundamentalmente se refere ao formato das relações sociais que acontecem no seu interior, que formam as pessoas que o vivenciam, e no rompimento do seu isolamento em relação à dinâmica da vida e das lutas sociais. Essa nova escola deve exercitar outro tipo de relações sociais e deve se abrir para a vida, incluindo sua articulação com outras fontes sociais formativas e educativas, tão importante quanto a própria educação escolar (CALDART, 2011, p. 46).

Nessa direção, Molina e Sá (2012) também entendem que a emancipação da classe trabalhadora busca ressignificar os valores da subordinação do trabalho adotado pelo capital, sendo o trabalho valor central do processo de formação dos

sujeitos. A Escola do Campo deve atender aos princípios da omnilateralidade, integrando o trabalho com as ciências e a cultura, transformando os sujeitos em intelectuais da classe trabalhadora. O termo omnilateralidade neste contexto representa as várias dimensões do sujeito: cognitiva, cultural, emotiva, social e outras.

Para Menezes Neto (2011), a escola deve atender à totalidade social, buscar a formação humana em sua plenitude. A educação deve estar relacionada à vida dos sujeitos em todas as dimensões, sem fragmentar os conteúdos. Os conteúdos se apresentam na natureza, no meio social de forma unificada e não fragmentada, e para se alcançar os conteúdos que são importantes para a compreensão da realidade, eles não devem ser ensinados de forma fragmentada.

A Educação, sendo parte da totalidade social, é um direito de formação do ser humano na sua totalidade social e, assim sendo, não pode ser separada do restante da vida social e nem fragmentada em seu conteúdo. Trabalho e cultura, definidores do processo educativo, são fundamentos inseridos na totalidade das relações sociais, estando no centro do contraditório processo de sociabilidade e formação humana (MENEZES NETO, 2011, p. 31).

Partindo desse pressuposto, Freitas (2011) compreende que a escola deve estar ligada com a vida (Atualidade), ser uma atividade humana e criativa, deve olhar pela ótica da Educação do Campo, deve compreender que a vida no campo é diferente da vida na cidade e, portanto, os sujeitos são diferentes, devendo-se superar a dicotomia entre campo e cidade, que entende a cidade como o lugar do avanço e o campo, o lugar do atraso.

A relação entre as categorias do Trabalho como Princípio Educativo, da Atualidade e da Auto-organização dos Estudantes nos ajuda a compreender como a formação de educadores da Licenciatura em Educação do Campo, em sua relação com os conhecimentos científicos e com a realidade, contribui para a transformação educacional a partir do trabalho.

Para Pistrak (2018), a escola do trabalho deve ser pensada com base nos ideais e métodos da classe trabalhadora e não da burguesia. O trabalho deve ser valorizado para que essa nova geração possa compreender a essência do processo de luta, o lugar que a classe oprimida ocupa nessa luta, o lugar que deve ser ocupado por cada sujeito que saberá conduzir essa luta dentro do seu próprio espaço de vivência e ocupar o lugar na construção de uma nova sociedade. Segundo o autor, as

finalidades educativas devem se orientar pelas ideias pedagógicas, e estas devem ser claras. Assim, categorias como Trabalho, Coletividade, Atualidade e Auto-organização dos Estudantes devem ser a base da escola.

A categoria Auto-organização dos Estudantes, que fez parte da construção das Escolas-Comuna, é um marco pedagógico importante, segundo Gramsci (1999) para a troca individual entre dirigentes e dirigidos. Para Pistrak (2009), a autonomia dos estudantes é necessária por um tempo determinado, a formação passa por momentos em que lideram e momentos em que são liderados. Nessa perspectiva, a formação leva o estudante a entender a importância do trabalho coletivo e da organização coletiva. Pistrak (2009) nos mostra o objetivo desse trabalho:

A habilidade de trabalhar coletivamente cria-se apenas no processo de trabalho coletivo e segue-se daí mais uma tarefa no campo do trabalho escolar. Mas, a habilidade de trabalhar coletivamente significa também a habilidade de, quando necessário, dirigir e, quando necessário, subordinar-se. A realização deste objetivo deve refletir-se nas formas de autodireção, de maneira que, se possível, toda criança deve passar através da direção e da subordinação nos órgãos de autodireção, os quais (órgãos) não devem manter aos de mandato muitos longos. A habilidade de abraçar organizadamente cada nova tarefa exige o desenvolvimento de vários hábitos organizacionais, exige que a criança passe por uma variedade de formas organizacionais, o que pode ser conseguido dando-se à Auto-organização formas mais flexíveis, que se adaptem cada vez às novas tarefas (PISTRAK, 2009, p. 126).

Para a transformação da forma escolar, é necessário que as relações sociais dentro da escola sejam baseadas na autonomia dos estudantes, para que possam entender todo o processo organizacional, e, por essa razão, a Auto-organização é importante. Tratamos aqui sobre a Auto-organização em todas as tarefas da escola, não da maneira apresentada pela escola burguesa, em que o estudante passa a ser um ajudante, mas da maneira que ele tenha autonomia de decidir, avaliar e executar as tarefas discutidas coletivamente. Nessa direção, Reis Filho (2011) deixa claro o objetivo da Auto-organização.

O objetivo da Auto-organização dos estudantes nas escolas burguesas é, na maioria dos casos, ajudar o professor a manter sua autoridade; o martelo e a punição saem das mãos do professor, graças “ao processo da civilização” e são substituídos por uma distribuição de funções, destinada a salvaguardar uma determinada ordem escolar. (REIS FILHO, 2011, p. 140).

Para Freitas (2011), essas são categorias que orientam a ação da Auto-organização com a participação dos estudantes na gestão, no autosserviço, em oficinas desenvolvidas na escola e no próprio trabalho produtivo.

Pistrak (2009) traz a preocupação de preparar as pessoas que conscientemente se relacionam com suas obrigações sociais e que devem compreender as suas necessidades. Isso nos leva a pensar que, assumindo o trabalho dentro do coletivo, os estudantes podem entender que as tarefas designadas ou escolhidas por eles são importantes para todo o grupo. Além disso, podem perceber que o trabalho não está apenas no âmbito escolar, mas na sociedade como um todo. Não se pode transformar a escola dentro da sala de aula apenas; por isso, a gestão escolar e a comunidade se envolvem nessa luta, pensando a escola para a classe trabalhadora.

Uma categoria central para as Escolas-Comuna é o trabalho; portanto, ele deve estar inserido nas práticas educativas da escola, mas não qualquer trabalho, e sim o Trabalho como Princípio Educativo e o Autosserviço. Se apontamos que o trabalho deve estar inserido na escola, partimos do pressuposto de que a escola atual o exclui. Para Freitas (2011), a educação deve estar comprometida com a construção de uma nova sociedade. Deve-se formar lutadores pelas transformações sociais, construindo uma sociedade que produz novas relações. O formato da escola capitalista está a serviço da ideologia dominante, da exploração do homem pelo homem, da natureza pelo homem e ensina “a subordinação e a exclusão” (FREITAS, 2011).

2.3 Diálogo entre educação em Gramsci e a formação docente na Educação do Campo

Podemos observar nos "Cadernos do Cárcere" que Gramsci identifica a escola como um espaço de constituição dos dirigentes da hegemonia, ou seja, os intelectuais orgânicos da burguesia. Cria-se uma tendência de abolir as escolas "desinteressadas" e "formativas", levando a uma crise educacional. Para Gramsci, outro movimento contra essa perspectiva é a construção da escola que aborda a cultura geral, humanista e formativa, que desenvolve sua organização pedagógica na justiça e no desenvolvimento do trabalho manual e intelectual.

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para

um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Gramsci participava da vida política italiana, ocupou espaços políticos de oposição ao governo, disputa que o levou à prisão durante a ascensão do fascismo italiano. No longo período de prisão, ele contribuiu significativamente com seus "Cadernos do Cárcere" refletindo sobre temas relevantes, entre eles, a educação. Cabe aqui salientar que, para Gramsci, a escola é um espaço importante que a classe trabalhadora precisa disputar, mas que a educação não se restringe apenas à escola, mas diz respeito a todos os espaços de relações sociais.

Ao entender que a escola é o lugar para se avançar na elaboração dos intelectuais, quanto maior o grau de instrução ofertada pela escola, maior será a complexidade cultural. Gramsci compreende que, dentro de um bloco histórico, a escola deve atender às especificidades e necessidades de um povo, e no debate sobre a formação do intelectual, a classe trabalhadora deve avançar na formação dos seus intelectuais orgânicos.

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 2001, p. 19).

Para que a classe trabalhadora desenvolva os seus intelectuais orgânicos, necessita disputar a escola. Se a escola é um dos instrumentos de formação dos intelectuais, disputar a Organização do Trabalho Pedagógico é fundamental para a transformação da estrutura escolar que temos. Para além da disputa pela escola, a educação como um todo precisa ser disputada.

Entendemos que a escola atende majoritariamente aos interesses da burguesia. Precisamos continuar na luta contra-hegemônica para garantir escolas que atendam aos interesses da classe trabalhadora, às lutas que fazem parte das pautas dos movimentos sociais do campo, especialmente dos Sem-Terra. É necessário avançarmos na disputa de todos os graus escolares, da Educação Infantil ao Ensino Superior, pois a classe trabalhadora precisa estar dentro da escola em todos os níveis, porém com uma educação que seja organizada pela e com a classe trabalhadora.

A disputa pela formação intelectual do povo deve se dar nos processos históricos reais. “Deve-se notar que a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos” (GRAMSCI, 2001, p. 20). É a partir da relação material, das necessidades reais que a escola desenvolve os intelectuais, portanto, não é algo abstrato, mas a partir da necessidade concreta.

Gramsci aborda a formação do intelectual do tipo orgânico e do tipo rural no contexto italiano. Os intelectuais do tipo rural são funcionários estatais e profissionais liberais, já os intelectuais do tipo urbano são técnicos para a indústria, e “por isso, a Itália setentrional produz sobretudo técnicos e a Itália meridional sobretudo funcionários e profissionais (GRAMSCI, 2001, p. 20).

Para Gramsci, a escola que formava os intelectuais de acordo com os interesses hegemônicos, produziam funcionários estatais. Como não há um desenvolvimento industrial no campo, a função da escola era formar pessoas para desenvolverem atividades de serviços, e as escolas do tipo urbano, a partir da industrialização, desenvolviam os intelectuais para construir ferramentas e maquinários para a indústria.

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários” (GRAMSCI, 2001, p. 20).

Gramsci (2001) avança no debate sobre a crise escolar que faz a distinção e particulariza a ordem escolar sem princípios claros e precisos. O autor afirma que essa escola, sem um plano de estudo, cria uma crise do programa e da organização escolar, ou seja, sem uma orientação geral e política de formação dos intelectuais, a organização educacional que divide a escola em clássica e profissional gera um determinismo. Desse modo, “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Segundo Schlesener (2016a), uma das mais relevantes intérpretes de Gramsci, a educação escolar, como uma ordem estatal que vai cumprir a função de adaptar os indivíduos aos interesses econômicos, ao trabalho e ao sistema produtivo, estabelece uma hierarquia entre dirigentes e dirigidos. A autora aponta ainda a escola como uma instituição importante para a classe trabalhadora, que fornece a instrução da língua

materna para que possibilite a leitura das relações sociais, compreendendo que a educação escolar pode contribuir para a emancipação humana.

Na disputa pelo processo educativo escolar, a compreensão que tange à relação da educação com a hegemonia, torna-se “a luta de classes e o espírito de cisão, ou seja, a formação de uma consciência crítica capaz de ler os detalhes do real e de promover uma reforma intelectual e moral como parte de um processo revolucionário” (SCHLESENER, 2016b, p. 91).

Gramsci é contra toda concepção heterônoma e contra toda concepção autônoma da relação educativa. Isso porque o homem possui uma formação histórica; é uma criação transcendente. A afirmação é suscetível de uma formação unilateral e, para que isso não venha ocorrer, o aluno deve ter uma participação ativa na escola e a escola deve estar ligada à vida (CARMO, 2009, p. 59).

Para Carmo (2009, p. 61), a Organização do Trabalho Pedagógico da escola, a partir do pensamento de Gramsci, não deve apresentar-se de forma dicotômica, mas uma escola orgânica, que tem como base o Trabalho como Princípio Educativo, relacionado com o espaço do emprego diretamente produtivo, da ciência e da tecnologia. Nessa escola, é estreita a relação do conhecimento historicamente produzido pelo homem com a vida.

Nesse sentido, o trabalho, para Gramsci, é essencialmente um elemento constitutivo do ensino, ou seja, um aspecto prático, que está inserido no seu conteúdo pelo método, viabilizando uma integração do trabalho com o momento educativo, cujo processo é totalmente autônomo e primário do ensino (CARMO, 2009, p. 61).

Portanto, em relação às contradições da escola burguesa, Gramsci afirma que o processo educativo perpassa a teoria política no instante em que as relações hegemônicas são educativas e o Estado passa a ser o “educador”. Além do tempo-espaço do chão da escola, outros ambientes também educam, e os interesses hegemônicos envolvem “todas as instituições sociais, desde a família, as igrejas, os meios de comunicação de massa, aparato jurídico, ou seja, todas as instâncias sociais que formam o indivíduo ao longo de sua vida” (SCHLESENER, 2016a, p. 90).

Na perspectiva gramsciana, na correlação de forças ideológicas, a escola assume um papel importante na construção dos intelectuais orgânicos. Para pensarmos a escola como uma instituição que instrui, devemos pensar na formação inicial dos educadores. Podemos fazer os seguintes questionamentos: Quem são os

educadores que atuam nas escolas? Que escolas são essas? Qual a concepção de educação neste bloco histórico que vivemos? Qual a perspectiva da formação de educadores na Educação do Campo?

Para analisar esses questionamentos, tomaremos como base teórica Miguel G. Arroyo, Carlos N. Coutinho, Kátia A. P. C. Curado Silva, Roseli S. Caldart, Mônica C. Molina, Laís M. Sá, Luiz Carlos de Freitas e outros.

No livro "Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil", Arroyo (2019, p. 77) considera, principalmente na Educação do Campo, que o processo de formação humana afirma e reafirma que os saberes das lutas e resistências podem chegar a outro paradigma na formação humana plena que exige outro paradigma de formação dos educadores. O autor ressalta que o currículo de formação de educadores, de educadores do campo, indígenas, quilombolas e ribeirinhos deve avançar na proposta do diálogo que vá além do confronto dos saberes, dos valores, das culturas apreendidas nos movimentos com os saberes e valores das teorias pedagógicas hegemônicas das diversas áreas do conhecimento.

A professora Kátia Curado Silva (2019), no artigo "Epistemologia da Práxis na formação de professores", artigo presente no livro "Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil", compreende o movimento necessário à identificação de uma fundamentação consistente, tanto teórica quanto epistemológica, que possa atribuir ao educador a capacidade de compreender e atuar nas diversas dimensões técnica, estética, política e didática, a fim de se pensar uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano.

A educação como emancipação humana, a relação dos conteúdos com a vida, o currículo em diálogo com o modo de vida dos quilombolas são ações que os intelectuais coletivos Kalunga, que estão inseridos na escola e que são formados na Licenciatura em Educação do Campo, desenvolvem dentro da perspectiva da Educação Omnilateral. No "Dicionário da Educação do Campo", Frigotto (2012, p. 267) define Educação Omnilateral como aquela que compreende "todos os lados e dimensões", que considera a objetividade e a subjetividade para o desenvolvimento humano.

Arroyo (2017, p. 120), no livro "Currículo: território em disputa", levanta a hipótese de que os conhecimentos curriculares que estão dissociados das experiências

sociais são pobres por desperdiçarem todas as experiências. Portanto, se assumirmos como princípio epistemológico a experiência social, e que essa experiência produz conhecimento, que todo conhecimento é produto das experiências, concordaremos que as experiências humanas as mais ricas em diversidade, de conhecimento, devem ser desenvolvidas dentro da escola. Portanto, o currículo e o material didático devem reconhecer as experiências dos povos como conhecimento e significado.

Ao levantar questões de disputa dentro do currículo, considerando que o currículo escolar ignora a vida dos sujeitos que estão inseridos na escola, os intelectuais coletivos formados na Licenciatura em Educação do Campo e que estão atuando nas escolas do campo, em especial nas escolas quilombolas, assumem-se como sujeitos políticos e de políticas. Arroyo (2012, p. 330), no livro “Outros sujeitos, outras pedagogias”, considera um princípio da pedagogia mais radical para se pensar as políticas legítimas no princípio da Igualdade, da Cidadania, da humanidade, que passa a reconhecer esses grupos coletivos como presenças afirmativas, legítimas de sujeitos políticos e de políticas.

Arroyo (2012) considera que devemos reconhecer os trabalhadores como os grupos populares legítimos, sujeitos e cidadãos que devem gozar de seus direitos, que devem avançar na oferta de novos marcos e novos juízos, para novas formulações de análise e legitimação de política. Assim, ao se formarem na Licenciatura em Educação do Campo, eles se tornam sujeitos coletivos.

Caldart (2019, p. 59), no artigo “Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo”, trata da Educação do Campo como movimento forjado por sujeitos coletivos da classe trabalhadora do campo, sujeitos de diferentes lutas sociais e que associam a organização da luta comum com a luta do povo, sujeitos que vivem do trabalho no campo, na luta pelo acesso à educação pública, o que historicamente tem sido negado. A autora traz dois elementos importantes para essa reflexão que são conexões enraizadas em dois fundamentos materiais: a luta e os sujeitos coletivos do campo. Estes vinculam a luta por educação com outras lutas e com a realidade do campo, forçam a produção de outros conhecimentos, ao mesmo tempo se pondo na luta. Na perspectiva da Educação do Campo, a escola do campo propõe formar sujeitos construtores de sua própria história. É nesse sentido que caminhamos no debate da formação dos educadores que atuarão nessas escolas do campo.

Para tratar da formação docente na perspectiva gramsciana de intelectual orgânico, devemos aproximar nosso entendimento sobre quem é esse intelectual. **Para Gramsci, quem são os intelectuais? Qual a compreensão que ele tem sobre o termo orgânico? Qual a concepção de Gramsci sobre o processo educativo?** São alguns questionamentos que buscaremos responder com base na leitura do autor e de seus intérpretes e na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético como lente epistemológica para nos ajudarem na compreensão do educador como intelectual orgânico. Após essa análise, tentaremos entender como a Educação do Campo concebe a formação do educador na perspectiva do **intelectual orgânico** da classe trabalhadora do campo.

Gramsci (2001, p. 15), nos "Cadernos do Cárcere", volume 2, trata dos intelectuais e do princípio educativo. Nessa importantíssima obra, aborda o intelectual como formador de uma consciência homogênea no campo econômico, social e político. O autor reflete sobre as funções dos intelectuais, observando que

O ponto central da questão continua a ser a distinção entre intelectuais como categoria orgânica de cada grupo social fundamental e intelectual como categoria tradicional, distinção da qual decorre toda uma série de problemas e de possível pesquisa histórica (GRAMSCI, 2001, p. 23).

Os intelectuais tradicionais desenvolvem ações que julgam não fazerem parte de nenhum campo ideológico, ou seja, usam o discurso da neutralidade. Ao analisar a formação desses intelectuais num determinado bloco histórico italiano, Gramsci aponta aqueles que não compreendem nada da vida coletiva, porém desenvolvem-se no bojo tradicionalista e religioso, ligados ao desenvolvimento capitalista dentro de uma estrutura atrasada. Segundo o autor, "eles não se comprometem nem com a superação da condição de vida do povo nem com a atualização capitalista do padrão civilizatório e produtivo da nação emergente" (MARTINS, 2011, p. 137).

Gramsci trata do intelectual orgânico, aquele que se insere numa determinada organicidade econômica, social e política de um determinado grupo. No entanto, a burguesia também busca forjar seus intelectuais orgânicos para conquistar, pelo consenso e pela coerção, cada vez mais espaços no Estado Ampliado, compreendido por Gramsci como a soma de sociedade civil e política. Desse modo, constituindo-se um elo entre a infraestrutura e a superestrutura,

Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2001, p. 21).

Gramsci não concebe a ideia de intelectuais e não intelectuais, esclarecendo que “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2001, p. 53). Assim, não há qualquer trabalho realizado pela força física do homem que não esteja ligado à força intelectual. Para o autor, todos os homens são intelectuais, embora nem todos exerçam essa função na sociedade.

Se esse é a concepção gramsciana de intelectual, qual é, então, sua concepção de orgânico? O autor trata o termo como palavra cognata de organicidade. Para Liguori (2017, p. 1158), no "Dicionário Gramsciano", o adjetivo orgânico vai aparecer nas obras juvenis de Gramsci, designando um complexo unitário e vital, usando metáfora extraída da biologia, com influência bergsoniana (filósofo francês Henri Bergson) e soreliana (teórico francês Georges Sorel).

Seria possível medir a “organicidade” dos diversos estratos intelectuais, sua conexão mais ou menos estreita com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para o alto). Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico” (GRAMSCI, 2001, p. 20).

Tentamos compreender o termo “orgânico” na concepção de Gramsci e o papel do intelectual para avaliar a pertinência da formação de educadores na perspectiva do intelectual orgânico. Se, por um lado, a burguesia forma os educadores para a manutenção do *status quo*, conforme explica com clareza Neves (2011) "A Nova

Pedagogia da Hegemonia", por outro lado, há um movimento na educação que está debatendo a formação de educadores na perspectiva do intelectual orgânico da classe trabalhadora. Nesse grande debate, propomos olhar para a formação dos educadores na concepção da Educação do Campo. Em diálogo com o pensamento de Neves, Molina afirma que os

[...] professores têm um papel e uma função social extremamente relevante, porque possuem o potencial de atuar como intelectuais orgânicos, seja da hegemonia ou da contra-hegemonia. Baseada no pensamento gramsciano, que entende que todos os homens são intelectuais, exercendo, porém, em diferentes intensidades esse papel na sociedade em função das oportunidades de formação e dos locais que ocupam nesta mesma sociedade, Neves (2013) nos apresenta a hipótese de que, no momento atual, os professores, de maneira geral, estariam sendo preparados para atuar como intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia, sendo submetidos a processos aligeirados de formação, incapazes de oportunizar tempo e espaço para uma formação omnilateral, sendo essa perspectiva substituída por uma formação fragmentada, excessivamente focada na prática, desprovida de uma adequada fundamentação teórica e, pior, apartada da necessária formação de valores que devem integrar a formação docente (MOLINA, 2015, p. 126).

Partimos do pressuposto de que a disputa deve desenvolver-se no campo da sociedade civil e da sociedade política. De um lado, temos os intelectuais da burguesia que estão sempre a serviço dos interesses da hegemonia; de outro, devemos garantir, a partir da disputa ideológica, formar os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

Gramsci (2007), em seu "Caderno 13", questiona a reforma cultural, entendendo que a reforma intelectual deve estar em concomitância com a reforma econômica. Deve-se garantir que a formação da classe trabalhadora esteja vinculada ao modelo econômico socialista, numa luta contra-hegemônica de sociedade, de homem, de economia, de cultura e de educação. Para tanto, é necessário garantir que a disputa ideológica esteja simultaneamente na grande e na pequena política, como ressalta Gramsci.

Grande política (alta política) - pequena política (política do dia a dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas). A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma

estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política (GRAMSCI, 2007, p. 21).

Isso quer dizer que, no âmbito das Políticas Públicas e em nossas escolas, comunidades, nas reuniões de organizações políticas, em todos os espaços em que estivermos inseridos, cabe a nós, da classe trabalhadora, nos tornarmos intelectuais. Devemos debater sobre as estruturas sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais. Sobre essa relação entre Estado e Sociedade Civil, Coutinho e Teixeira (2003) fazem a seguinte reflexão:

Inseparável do Estado, a sociedade civil não é o campo exclusivo da classe dominante, mas é também o espaço de luta para a construção da hegemonia pelos trabalhadores e pelos excluídos. Opondo-se às teorias da “revolução permanente” e do choque frontal, Gramsci defende a conquista da hegemonia no terreno “normal” de luta do Estado e nas complexas ramificações da sociedade civil. Os movimentos sociais, inclusive as ONGs, com suas iniciativas e inovações, com suas pressões políticas, com sua interlocução com o Estado e os partidos, com suas críticas ao mercado e a contestação do poder financeiro, podem se tornar instrumentos fundamentais de resistência e de questionamento político (COUTINHO; TEIXEIRA, 2003, p. 269).

É como parte dessa luta e dentro de determinada correlação de forças que surge a luta pela Educação do Campo, não somente como uma perspectiva pedagógica de formação dos sujeitos do campo, mas integrando um projeto maior de sociedade a partir da perspectiva histórica da classe trabalhadora. Assim, a luta por uma educação que seja contra-hegemônica se dá na sociedade civil (nos movimentos sociais, nas universidades, nas associações), mas também na sociedade política (na garantia por políticas públicas que atendam aos interesses da classe trabalhadora).

Apresentamos, numa compreensão dialética, a formação de educadores que atendam aos princípios da pedagogia socialista, fonte importante de inspiração em que a Educação do Campo se baseou para formular suas matrizes formativas. Considerando o bloco histórico que estamos vivenciando, devemos sempre questionar as políticas estruturantes da educação no Brasil. Freitas (1999) faz reflexões instigantes acerca da disputa entre hegemonia e contra-hegemonia, ao tratar dos interesses e das questões que organismos internacionais buscam inserir nas políticas educacionais de nosso país, para atender aos interesses econômicos e políticos dos grandes conglomerados que representam

A importância dada à questão da formação pelas políticas atuais tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais situam-se o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância). À formação geral, garantida no Ensino Médio a baixo custo, seria agregada a formação para a docência, oferecida em cursos curtos de formação inicial centrados na capacitação pedagógica (FREITAS, 1999, p. 18).

O que podemos notar, com muita clareza, é a imposição velada da ideologia dominante com o objetivo de formar a consciência da classe trabalhadora num patamar de consenso. Já discutimos essa disputa ideológica na seção anterior, mas ainda precisamos avançar no debate sobre a elevação dos níveis de consciência da classe trabalhadora.

Entendemos que a escola é um espaço de preparação da classe trabalhadora para enfrentar essa disputa ideológica e elevar seu nível de consciência. Pacheco (2021, p. 101) vê a escola como um espaço privilegiado em razão de sua função educativa e entende que

[...] a escola é palco de disputas ideológicas entre propostas conservadoras e revolucionárias, sendo imprescindível o engajamento dos docentes na defesa de concepções de mundo que levem sua transformação. Dessa forma, a escola é um espaço privilegiado para formar e ganhar consciências que se engajem pela hegemonia política do proletariado, a fim de fazer com esmero as lutas pela superação da sociedade capitalista. Se a qualquer membro da comunidade educacional abre-se a possibilidade de desempenhar o papel de intelectual orgânico, indubitavelmente o professor tem uma posição privilegiada devido a sua função no processo de ensino e aprendizagem. A formação humanista e cultural contextualizada e potencializada por meio das interações entre professores e educandos e entre estes poderá desenvolver a maturidade intelectual do alunato e estimulá-lo a integrar teoria e prática mediante intervenções que modifiquem a realidade próxima em que vivem.

Partimos da compreensão gramsciana de que todo homem é intelectual, mas nos deparamos com a inversão consciente que a hegemonia impõe à classe trabalhadora. Hegemonicamente, a escola como aparelho ideológico do Estado tem um papel forte na disseminação da ideia e de práticas que fazem os trabalhadores não se sentirem intelectuais; ao contrário, sentem-se inferiorizados por causa da

exclusão e da subordinação que a escola capitalista tradicional provoca. Outro fato histórico e relevante mecanismo de controle ideológico imposto pelas forças hegemônicas aos interesses do capital foi a divisão do trabalho. Em consequência, a divisão social do trabalho e a separação ideológica entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, que culminou na sociedade de classes.

Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do “gorila amestrado”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). E já se observou que o empresário, pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter intelectual, embora sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a posição (GRAMSCI, 2001, p. 18).

Para desvelar essa organização política e cultural na sociedade, os intelectuais da classe trabalhadora devem tornar claro esse fenômeno de controle hegemônico e lutar por uma organização social que supere a exploração e o controle das forças hegemônicas. Para nos contrapormos à sistematização permanente e à difusão dos interesses capitalistas efetuada pelos intelectuais orgânicos hegemônicos, é imprescindível a elevação do nível de consciência da classe trabalhadora e a formação massiva de seus próprios intelectuais orgânicos.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, 2001, p. 15).

Com uma precisa contextualização histórica da filosofia da práxis, Semeraro (2009) destaca a coerência de Marx como intelectual, ao se envolver nas lutas operárias enquanto cientista, crítico e revolucionário. Com esse importante resgate histórico, Semeraro enfatiza que o papel dos intelectuais não é apenas ficar no campo das ideias, é preciso que se envolvam com a luta, devem ser "politicamente comprometidos com o próprio grupo social para fazer e escrever a história [...],

capazes de refletir sobre o entrelaçamento da produção material com as controvertidas práticas da reprodução simbólica” (SEMERARO, 2009, p. 130).

Gramsci (2001) nos leva à reflexão sobre a elaboração das camadas intelectuais na realidade. Sabe-se que isso não ocorre de forma linear, mas como um processo histórico concreto, permeado por muitas contradições, que precisam ser permanentemente analisadas e entendidas. Assim, partimos da compreensão gramsciana de que não existe nenhuma atividade humana que não tenha intervenção intelectual, pois toda atividade humana passa pelo processo de pensar, agir e refletir sobre a ação.

A escola torna-se um instrumento fundamental para forjar os intelectuais de diversos níveis. Seu papel é tomar como prática educativa a formação dos intelectuais engajados com as lutas sociais, políticas e culturais dos povos oprimidos, garantir a presença em todos os espaços da sociedade política e sociedade civil. Procurando avançar nesse entendimento, vamos buscar ampliar a compreensão sobre como Gramsci compreende os processos educativos.

CAPÍTULO 3 - AS CONTRIBUIÇÕES DO INVENTÁRIO DA REALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Este capítulo abordará o Inventário da Realidade na formação de professores sob a ótica do Projeto Político Pedagógico e dos docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Para chegarmos às conclusões aqui descritas foi necessário fazer uma comparação do Inventário da Realidade do PPP de 2009 e do PPP de 2018. Outra ação metodológica foi a realização de entrevista com alguns docentes do curso, sendo 3 do Núcleo Comum, 1 da área de Linguagens, 1 da área de Matemática e 1 de Ciências da Natureza.

De forma geral, foi possível identificar elementos importantes do Complexo de Estudo na LEdoC-UnB, tais como Atualidade, Trabalho Coletivo, Trabalho como Princípio Educativo, além de uma compreensão da sistematização da experiência pós-revolucionária, que contribuem para a construção da perspectiva pedagógica voltada para a materialidade da atualidade, ainda mais neste contexto histórico, político e cultural em um país, como o Brasil, que é muito diferente do que se vivia na Rússia em 1917. Nesse sentido, analisamos o trabalho com o Inventário da Realidade, que é um instrumento pedagógico inicial do Complexo de Estudo.

Para contribuir com este debate, trabalharemos com Pistrak (2009, 2018), Shulgin (2013) e Freitas (2009), que trazem elementos centrais para nossa reflexão sobre a experiência pós-Revolução Russa e a construção do sistema educativo. Abordaremos inicialmente o Complexo de Estudo, no qual se insere o Inventário da Realidade, categoria que encontramos com maior presença na LEdoC-UnB, conforme afirmado anteriormente.

Pistrak (2018) compreende o Sistema de Complexo de Estudo não como técnica metodológica de organização de materiais, mas como um sistema de organização do material educativo construído a partir dos objetivos da escola. Nesse sentido, o Inventário da Realidade tem ajudado os sujeitos formados e em formação na LEdoC-UnB a entenderem a Atualidade do ponto de vista do Materialismo Histórico Dialético.

Compreender a Atualidade a partir da materialidade da vida, das relações sociais, culturais e políticas passa pela aproximação com os objetos em suas múltiplas relações e exige uma organização dos dados que traduzam essa Atualidade num

Sistema de Complexo de Estudo, visando aprofundar a compreensão das contradições que ela contém, com o trabalho partindo de uma perspectiva dialética. Para Pistrak (2018, p. 42), a Atualidade

[...] é tudo aquilo que na vida social de nosso tempo tem requisitos para crescer e se desenvolver, que se reúne em torno da revolução social vitoriosa e servirá para a construção da nova vida. Mas a Atualidade também é aquela fortaleza capitalista contra a qual a revolução mundial conduz o cerco. Em resumo, a Atualidade é o imperialismo em sua última fase e o poder soviético como ruptura no front dos imperialismos, como brecha na fortaleza do capitalismo mundial.

Com essa compreensão, abordaremos o trabalho com o Inventário da Realidade e a formação docente na Educação do Campo da Universidade de Brasília. De antemão, podemos perceber, ainda muito tímido, o trabalho com o Complexo de Estudo na LEdoC.

Ao construirmos este capítulo, voltamos nosso olhar aos dois PPPs do curso, o primeiro publicado em 2009 e o segundo, em 2018. São 11 anos entre um e outro, tendo o primeiro aberto as portas para a primeira turma no campus da UnB de Planaltina e o segundo, sistematizado uma década de experiências do curso. Quais as diferenças entre o primeiro e o segundo, quando se trata do Inventário da Realidade? Quais foram as concepções dos educadores no primeiro ano do curso e uma década depois?

Para compreender a concepção dos educadores, são necessários dois movimentos diferentes. No primeiro, analisar a tese de doutorado “A organização do Trabalho Pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar”, de Anna Izabel Costa Barbosa, defendida em 2012, portanto 5 anos após o início da primeira turma. No segundo, analisar as entrevistas realizadas entre 2020 e 2021 com os educadores, todos efetivos e das diversas áreas do conhecimento.

Dividimos este capítulo em duas partes. A primeira, com a análise dos PPPs e a segunda, com a análise das concepções dos educadores do curso. Porém, é preciso ressaltar que, no primeiro momento do curso, a maioria dos docentes era de voluntários de várias instituições de Ensino Superior e da Secretaria de Educação do Distrito Federal e de militantes da Educação do Campo (BARBOSA, 2012). No segundo momento, foram selecionados 6 professores, sendo 3 do Núcleo Comum, ou

seja, a parte pedagógica comum a todas as áreas, e 1 professor de cada área, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza.

3.1 Os Projetos Políticos Pedagógicos e suas nuances na construção de uma Educação do Campo voltada para a transformação da forma escolar

Para iniciarmos esta seção, apontamos o PPP como identidade do curso, que estrutura todo o processo pedagógico e apresenta seus objetivos. Nesse sentido, a Licenciatura em Educação do Campo-UnB, por se tratar de um curso contra-hegemônico, enfrenta a ideologia hegemônica do capital financeiro internacional, que tem um projeto de campo pautado no agronegócio. O curso vai na contramão desse projeto de país, por pautar um campo voltado para a agroecologia, um campo com camponeses, com cultura, ou seja, um campo com vida. Assim, deparamo-nos com um PPP que traz princípios de superação da exploração do homem e da natureza.

Partimos do princípio de que o PPP passa por trâmites legais e precisa percorrer vários departamentos dentro da universidade para ser aprovado. Não depende apenas da boa vontade da gestão do curso e dos docentes, precisa de aprovação de conselhos e órgãos deliberativos dentro da Universidade. Requer a construção de um texto que possa ser aprovado, permanecendo os princípios formativos do curso, sem ser interpretado como subversivo. A própria construção do texto do PPP já deve ser pensada estrategicamente como uma luta contra-hegemônica. Essa percepção já foi sinalizada na tese de Barbosa (2012, p. 116):

O PPP, apesar de trazer importantes referências para o curso, precisa ser compreendido também em seus limites. Primeiro porque é um documento elaborado para ser submetido e aprovado por uma instituição universitária que, mesmo considerada como um mosaico de diferentes ideologias, é conservadora e segue historicamente comprometida com a classe dominante.

É com esse olhar atento que vamos percorrendo a construção dos dois PPPs (2009 e 2018), observando as nuances que os constroem. Pretendemos observar os princípios pedagógicos que partem da Pedagogia Socialista e como a experiência com o Complexo de Estudo na Escola-Comuna no período pós-Revolução Russa aparece nos marcos pedagógicos do curso.

Para situar o leitor nos pontos-chave desta análise, necessitamos identificar os conceitos que motivaram a luta por uma Educação do Campo que atenda às

necessidades do campesinato brasileiro. Não pretendemos trazer novamente neste tópico a contextualização histórica da LEdoC, pois já o fizemos em outro momento neste trabalho.

Partimos do princípio da luta de classes e da posição política dos sujeitos que constroem a Educação do Campo. Gramsci (2001) compreende que é a partir da luta de classes, das posições políticas e teóricas que se constitui a ideologia. Desse modo, compreende-se que não existe neutralidade numa sociedade em que existe uma correlação de forças antagônicas. Por isso, o autor defende uma escola unitária com uma relação orgânica entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Assim, a Licenciatura em Educação do Campo se firma numa posição social e política que representa, no campo educacional, os interesses da classe trabalhadora e que busca, dentro da luta, a emancipação humana.

É afirmando a posição ideológica da LEdoC que marcamos teoricamente a necessidade de avançarmos na construção de uma educação que contribua na luta pela emancipação humana, sendo necessário continuar avançando nas práticas pedagógicas transformadoras. E ao olhar os PPPs (2009 e 2018), o perfil de ingressos no curso continua o mesmo: o curso é voltado para educadores *lato sensu* que atuam no território camponês.

Porém, o que percebemos é a diferenciação na forma de ingresso. No início do curso, os estudantes tinham vínculos com os movimentos sociais do campo, que definiam um novo perfil de estudantes, possibilitando uma nova relação entre a universidade e os movimentos sociais (BARBOSA, 2012).

Estava claro que precisávamos construir a alternância na e para a LEdoC, considerando o contexto universitário, o perfil dos estudantes e a possível relação com os movimentos sociais e sindicais do campo com a universidade. Em primeiro lugar, não se tratava de um projeto especial desenvolvido pela universidade, mas de um curso regular, com a perspectiva de um corpo docente efetivo, e a necessidade de atender às exigências acadêmicas da instituição formadora. Neste primeiro momento surge no debate a preocupação com a institucionalização, entendendo que havia ali uma tendência a homogeneizar e o risco que isto representava para o projeto da Educação do Campo (BARBOSA, 2012, p. 157).

Essa preocupação de Barbosa (2012) pode ser analisada agora, após 15 anos do início da LEdoC na UnB. Primeiro, não há uma exigência de indicação dos

movimentos sociais do campo, o que gera um distanciamento entre os movimentos sociais e a universidade. Segundo, as verbas que garantem a alternância estão sendo minguadas. De acordo com Hage *et. al.* (2018), esses cortes no orçamento têm impactado diretamente a materialização do projeto pedagógico do curso.

Apesar disso, a institucionalização garante a política pública de formação de professores para a Educação do Campo, marco importante na luta pela garantia e expansão do curso. Assim, o curso na UnB vai garantindo, com todas as suas dificuldades, a relação intrínseca entre o TU e TE com o apoio dos sujeitos das comunidades.

Em outro ponto importante não houve mudanças, nos princípios pedagógicos orientadores do curso que contribuem na superação desses desafios:

- ✓ organização dos componentes curriculares por áreas de conhecimento e trabalho pedagógico interdisciplinar, de modo que os estudantes-educadores possam vivenciar na prática de sua formação a lógica do método para o qual estão sendo preparados.
- ✓ relação não hierárquica e transdisciplinar entre diferentes tipos e modos de produção de conhecimento.
- ✓ ênfase na pesquisa, como processo desenvolvido ao longo do curso e integrador de outros componentes curriculares.
- ✓ processos, metodologias e postura docente que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos estudantes em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais.
- ✓ humanização da docência, superando a dicotomia entre formação do educador e formação do docente.
- ✓ visão de totalidade da Educação Básica.
- ✓ abordagem da escola nas suas relações internas e com o contexto em que ela se insere (UNB, 2018, p. 46).

A formação por área do conhecimento constitui a estratégia que objetiva relacionar o conhecimento científico com os conhecimentos popularmente produzidos, valorizando todos os tipos e modos de produção do conhecimento. Um ponto-chave é a formação através da pesquisa, o que justifica efetivamente o trabalho com o Inventário da Realidade, permitindo um olhar ora integrado, ora distanciado que, à luz da teoria, possa superar a aparência e chegar à essência da materialidade, elevando a consciência da práxis e transformando os sujeitos em intelectuais.

A elevação da consciência da práxis, portanto a construção da unidade teoria e prática, é um devir histórico, como afirma Gramsci. Consequentemente, o desenvolvimento de uma práxis exige processos contínuos de formação de professores, onde coletivamente os professores possam ter espaço de troca e estudos para compreender sua ação numa perspectiva de totalidade da organização do trabalho pedagógico articulado a organização do trabalho social historicamente constituído (CURADO SILVA; CRUZ, 2015, p. 190).

No PPP de 2018, podemos perceber que houve um grande avanço no que se refere ao trabalho com o Complexo de Estudo. No tópico “Estratégias metodológicas que articulam as ações formativas do curso” (UNB, 2018, p. 46), traz explicitamente a articulação pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo da UnB com o Complexo de Estudo e avança na articulação do conhecimento historicamente produzido pelo homem e sistematizado na ciência com a prática social, ou seja, o trabalho.

O texto mostra que a opção metodológica pelo Complexo de Estudo contribui para a formação por área do conhecimento, pois assim é possível superar a fragmentação do conhecimento ancorada na forma disciplinar e descontextualizada da realidade. Outro ponto forte que o texto traz parte do diálogo entre os saberes científicos e os saberes do território onde a escola está situada, entendido como Diálogo de Saberes (TARDIN; T.; GHUR 2017), que para a LEdoC contribui com a formação dos educadores do campo.

A realidade imediata é ponto de partida para ampliar a compreensão da totalidade em que esta realidade se insere e qual o papel da ciência e dos conhecimentos historicamente acumulados para produzir uma transformação social, que não vem de fora para dentro. Ou seja, desenvolver a capacidade dos educandos para promoverem uma leitura crítica e uma compreensão da sua realidade e do conhecimento científico, para assim produzir mudanças sociais (UNB, 2018, p. 47).

Esse diálogo de saberes na Licenciatura em Educação do Campo para entender a Atualidade, categoria fundante do Complexo de Estudo, torna-se o horizonte do Inventário da Realidade. Só é possível compreender os saberes da comunidade quando se tem uma investigação sistemática e com o rigor metodológico da materialidade que permeia esses espaços da vida.

A partir das observações do pesquisador, o trabalho com o Inventário da Realidade e a construção de roteiro são propostos pelos docentes do curso e

entregues logo no primeiro Tempo Universidade, para que, no Tempo Comunidade, os educandos possam fazer o levantamento da realidade e entregar no TU seguinte. Os educandos, de posse desse documento, sem nenhuma instrução metodológica, são colocados em campo nos seus territórios e passam a fazer a pesquisa de forma instintiva. Em anexo, colocamos alguns roteiros do Inventário da Realidade.

Para que esse movimento ocorra, é necessário que a pesquisa como instrumento científico seja orientada desde o primeiro Tempo Comunidade. Não basta entregar um roteiro de observações e de entrevista para os educandos e solicitar que tragam, no próximo Tempo Universidade, todo o trabalho de Inventário da Realidade. É importante ter um diálogo que contribua com a compreensão dos educadores em formação sobre a importância desse documento, e que seja feito um estudo teórico dos instrumentos de pesquisa que se desenvolverão no Tempo Comunidade, tais como a observação e a entrevista semiestruturada, como propõe o PPP.

No PPP de 2009, tinha um roteiro do Inventário da Realidade como instrumento de pesquisa/pedagógico, o que não aparece no PPP de 2018. Entendemos a necessidade de não se engessar o roteiro do Inventário da Realidade, mas tem de haver um documento que aborde os princípios e que possa partir de algo concreto.

No tempo em que atuamos como professor substituto no curso, na área do Núcleo Comum, observamos essa construção do roteiro do Inventário da Realidade, que a responsabilidade passava a ser dos professores do núcleo comum. Estes entravam em contato com os professores da área e solicitavam contribuições na construção do roteiro.

Esse movimento da construção do documento sem um planejamento de todos os educadores, que podem sentar e pensar o Inventário da Realidade partindo da experiência ao longo do curso, precisa ser desenvolvido para produzir um documento com a qualidade exigida. Essa é uma falha que precisa urgentemente ser corrigida.

O livro “Caminhos para a transformação da escola 3 - Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre Complexos de Estudo” (2015), organizado por Sapelli, Freitas e Caldart (2015), traz a experiência de um coletivo de educadores pela implementação do Complexo de Estudo nas escolas itinerantes do MST no Paraná. No capítulo 3, “Complexos de Estudos: do Inventário da Realidade ao Plano de Estudo”, as autoras Hammel, Farias e Sapelli falam da importância de um

planejamento adequado ao Inventário da Realidade e de como esse processo não só forma os educandos, mas também os educadores.

Para Hammel *et. al.* (2015), o Complexo de Estudo possibilita se pensar além dos conteúdos, criar novas possibilidades da transformação do saber, associar o conhecimento e a realidade, e por essa razão, o trabalho com o Inventário da Realidade é fundamental. Para as autoras, a pesquisa que resulta no Inventário da Realidade é crucial para conceber a realidade fenomênica para além da aparência, porque possibilita um diagnóstico etnográfico preciso e detalhado da realidade.

Uma questão muito importante, que perpassava os estudos realizados no processo de construção da proposta, era como abordar a luta pela terra ao ensinar a geografia, a história, a matemática, a língua portuguesa, partindo da realidade vivida, mas sem tornar menor a compreensão dos fatos políticos, históricos e econômicos e a apropriação dos conceitos específicos de cada área. O desafio era e continua constante, pois exige do coletivo a capacidade de perceber os elementos que precisam ser identificados para a construção do diagnóstico, mas ao mesmo tempo procuram vislumbrar o trabalho e a formação com os educandos (HAMMEL *et. al.*, 2015, p. 74).

Para as autoras, o Inventário da Realidade não é algo estático, assim como a realidade também não é. Ele precisa ser atualizado conforme a demanda da realidade. Nessa experiência com as escolas itinerantes do MST no Paraná, foi elaborada uma coluna da vida, com todos os dados da pesquisa que culminou no Inventário da Realidade. A coluna da vida traz a relação entre a natureza e o ser humano na produção da vida.

Quadro 5 - Coluna da vida

I - Lutas

- Luta pela terra e reforma agrária popular
- Pela educação
- Pela saúde
- Acesso e permanência na terra
- 2. Agroecologia
- 3. Gênero participação de poder
- 4. luta pela cidadania (título de eleitor, Bloco de produtos, endereço, RG)
- 5. luta pela organização

II - Formas de organização no Assentamento/Acampamento

- NB
- Setores
- Coordenação

- Direção
- Brigada
- Associação
- Grupo de Adolescentes
- Grupo de Mulheres
- Assembleia
- III - Formas de organização da escola
- Coordenação da escola do acampamento
- APMF Conselho Escolar
- Coletivo de educadores (Grupo de estudo)
- NB dos educandos (acampamento)
- Grêmio estudantil
- Conselho de Classe participativo
- Equipes de trabalho
- Reunião de pais / Assembleia
- Coordenação de turmas (educandos)
- IV – VIDA/ TRABALHO
- 1. Produção familiar (subsistência e comercialização)
- Plantio e colheitas
- Produção leiteira
- Criação de animais
- 7. Autosserviço
- Trabalho doméstico
- Organização do espaço escolar

Fonte: Sapelli, Freitas e Caldart, 2015, p. 77.

O Inventário da Realidade na Licenciatura em Educação do Campo não deve ser algo estático, deve ser atualizado o tempo todo, mas também não precisa partir do zero, especialmente nos territórios onde há turmas de estudantes em curso e já formadas pela LEdoC. É preciso buscar o que já existe, olhar para o que mudou e avançar na construção de uma síntese com elementos novos e atualizados. Só assim o Inventário da Realidade poderá ser uma representação da Atualidade.

A formação de professores na LEdoC, na perspectiva da transformação da forma escolar, parte do princípio de um conjunto de mudanças pedagógicas. E um grande avanço do PPP de 2018 foi a concepção do estágio supervisionado, conforme podemos analisar em seguida.

11.3.1 Princípios da formação de educadores do campo. São princípios contidos na proposta da formação de educadores do campo:

§ Promoção da transformação do processo pedagógico nas escolas de inserção visando a emancipação humana;

- § Reconhecimento e valorização dos diferentes saberes já construídos pelos sujeitos do campo;
- § Produção de conhecimento articulado à prática social;
- § Articulação entre as dimensões prática e teórica em todos os componentes curriculares
- § Promoção da auto-organização dos estudantes;
- § Pesquisa como princípio educativo (UNB, 2018, p. 91).

Para Caldart (2012), a Educação do Campo remete a questões que envolvem o trabalho, a cultura, o conhecimento e as lutas sociais numa correlação de forças entre os projetos do campo e distintas lógicas de organização da agricultura, em oposição à lógica do projeto de país hegemônico. Portanto, afirmamos o tempo todo que a Educação do Campo é contra-hegemônica, pois carrega consigo uma concepção de país de campo, de agricultura, de política pública, de educação e de formação humana.

Antunes-Rocha e Martins (2011) tratam da educação como um projeto que articula os projetos sociais e econômicos do campo numa perspectiva de formação indissociável do compromisso político. Portanto, a proposta do estágio supervisionado está diretamente vinculada com os princípios educativos da formação de educadores que a LEdoC propõe.

Dois pontos que nos chamam a atenção são os dois últimos itens da proposta: “Promoção da auto-organização dos estudantes” e “Pesquisa como princípio educativo”. Após análise dos dois PPPs quanto à auto-organização dos estudantes, observamos que o PPP de 2009 traz a organicidade e os tempos educativos bem definidos, estando inserido o tempo de trabalho. Já o PPP de 2018 apresenta uma síntese teórica do que vem sendo a organicidade no curso, com ênfase nos processos educativos no Tempo Comunidade.

O curso tem como objetivo dialogar com a realidade dos estudantes propondo uma divisão entre os eixos comuns e específicos. A disciplina Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular (CEBEP) aprofunda-se na concepção da superação da sociedade capitalista no diálogo com a categoria da Emancipação Humana.

O conjunto de disciplinas que compõem o componente dialogam sobre as questões referentes à raça, etnia, gênero e geração. Pretendemos romper os limites estabelecidos quando essas questões são entendidas como tema transversal assim optou por tratar esse conjunto de questões como eixos dessas disciplinas. Trata-se, pois, de uma opção política e pedagógica que objetiva atender tanto a diversidade presente na Universidade de Brasília – UnB, no curso de Licenciatura em

Educação do Campo – LEdoC, e quanto na própria sociedade brasileira (UNB, 2018, p. 52).

A disciplina justifica-se pela necessidade de a LEdoC se contrapor à educação capitalista, por uma educação transformadora e em que os estudantes possam acessar as mais diversas perspectivas do conhecimento, compreendendo-o como as pluralidades e diversidades que perpassam essa sociedade multicultural e multirracial (UNB, 2018). Assim, o curso desenvolve ações pedagógicas que permitem aos estudantes avançarem no debate das contradições dessa sociedade, sempre em busca da emancipação humana.

Além das questões políticas e sociais, o curso vem desenvolvendo um importante debate sobre as questões ambientais. No PPP de 2018 (UNB, 2018, p. 53) esse tema faz parte da estrutura pedagógica do curso, que propõe mudanças de postura diante dos problemas ambientais globais, e isso tem a ver com a discussão sobre o modelo de campo sempre pautado na Agroecologia.

Essa dialética pedagógica tem-se firmado ao longo do curso, por mais dinâmica que seja cada etapa do curso, pois a cada estudante que entra e sai, o curso vai-se colocando na contramão da proposta da educação que o Estado tem projetado para nossa sociedade.

Entendemos que a inserção de novos educadores e de novos estudantes vai dando dinamismo ao curso, mas o que não se deve deixar de lado são os princípios inalteráveis da Educação do Campo. No PPP de 2018, na síntese construída da Organicidade, esses princípios estão presentes, mas precisam estar bem definidos, o que é uma responsabilidade de todos os educadores e educandos do curso, e a divisão de responsabilidades deve estar clara no próprio PPP.

Outro ponto importante é a pesquisa como princípio educativo presente no estágio supervisionado. Podemos concluir que essas estratégias pedagógicas do curso não são isoladas e estanques. Quando o educando faz o Inventário da Realidade, momento em que pesquisa a escola, é importante que possa recorrer a esse documento para garantir que não haja repetições de tarefas e que a escola não possa responder questões repetidamente em tempos diferentes. Daí, a importância de o Inventário da Realidade estar presente o tempo todo na formação dos educandos e ser um documento flexível que possa ser alterado sempre que necessário.

Em resumo, sugerimos que o Inventário da Realidade seja retomado durante todo o curso e, sempre que necessário, seja alterado pelos educandos e validado pelo corpo docente do curso e que nos planejamentos de todas as disciplinas, consulte-se esse documento para relacionar os conhecimentos científicos com a materialidade da vida. Assim, a pesquisa como princípio educativo estará sempre em movimento durante a formação dos educadores do campo.

No Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, se estabelece o Inventário da Realidade central integrante da Inserção Orientada na Escola (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (IOC), ou seja, concebe a dimensão escolar e social.

Elaborar um Inventário da Realidade da comunidade, abrangendo as formas de produção e reprodução da vida local, envolvendo a história e memória de seus moradores; descrição da natureza e seus processos de transformação, envolvendo as formas de intervenção humana e seus resultados para os moradores; formas culturais existentes, suas produções e transformações, sujeitos envolvidos e sua história; formações coletivas da comunidade, envolvendo as formas religiosas, associações, sindicatos, movimentos sociais e suas relações sociais, lutas, conflitos, interesses e ações na comunidade (UNB, 2018, p. 163).

Como podemos observar no PPP de 2018, o Inventário da Realidade parte do princípio pedagógico de se levantar questões reais da vida que envolvem todas as dimensões. Como é sabido, o hoje é resultado do ontem, então a história que está contida nos documentos, nas pesquisas e sobretudo na memória dos sujeitos é fonte importante para o levantamento da porção da realidade que compõe o Inventário da Realidade. Para Angico (2021), o

[...] nosso PPP é muito bom, ele é muito bom porque ele rompe com um monte de elementos, aí. Agora não basta a gente ter um discurso bom, uma estrutura boa, se a gente não opera dentro dessa estrutura com estratégias claras para fazer acontecer.

De fato, o PPP da LEdoC-UnB rompe com toda uma estrutura da formação de professores no Brasil. Curado Silva (2011, p. 22) afirma que desde 1990 os modelos mais difundidos na formação de professores estão ligados à epistemologia da prática. Para a autora, a “concepção de formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis”. Ao

analisar toda a concepção da Educação do Campo e os cursos de formação de professores, a LEdoC-UnB insere-se na concepção da epistemologia da práxis.

Os educadores em formação na LEdoC-UnB desenvolvem pesquisas na comunidade e na escola em relação à produção material e imaterial da vida, compreendem a materialidade social da relação entre os homens e do homem com a natureza e do processo de transformação. Diante do processo de pesquisa, a relação com os conhecimentos historicamente acumulados e com o conhecimento popular passa pela intervenção dos educadores em formação.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico de 2018, o Inventário da Realidade objetiva buscar elementos para a sistematização dos estudantes em relação ao estudo e pesquisa sobre a comunidade e que todo resultado da pesquisa se transforme em conteúdo escolar em diálogo com a Atualidade.

Isso se deu de acordo com o acúmulo de experiências no próprio curso. Barbosa (2012), que esteve presente na construção dessa experiência em 2008, nos mostra em sua tese de doutorado os desafios encontrados no princípio. Naquele período, segundo a autora, havia uma compreensão de alternância frágil, e todo o planejamento foi voltado para o TC sem articulação com o TU. Após muitas reflexões, o corpo docente chegou à conclusão de ser o TC fundado na compreensão de pesquisa vinculada aos territórios, momento oportuno para a inserção do Inventário da Realidade.

[O Inventário da Realidade] faz com que você comece a mudar o seu olhar como pesquisador, mas também um olhar enquanto sujeito. Ajuda a melhorar sua comunidade, os alunos que dependem da sua força de trabalho, ali na comunidade, e isso faz com que eles possam entender a cultura dentro da comunidade e os conflitos dentro da comunidade. [algumas coisas] a gente deixa passar despercebido, eu vejo que o Inventário da Realidade fortaleceu muito, nesse sentido de proporcionar uma forma de organização política dentro da própria escola, dentro da própria comunidade (AROEIRA, 2020).

Como podemos perceber, o Inventário da Realidade, expressão da fala do sujeito da pesquisa, contribuiu para conhecer a cultura da comunidade, compreender os conflitos e fortalecer as organizações políticas dentro da própria comunidade e da escola. Essa construção do Inventário da Realidade traz para dentro da formação dos sujeitos a realidade das comunidades que, exatamente por trazerem à tona as contradições da própria realidade.

3.2 Inventário da Realidade e o diálogo entre os sujeitos formandos e os formadores

Analizamos os dois PPPs do curso para verificar como aparece o Inventário da Realidade e como os Complexos de Estudos estavam presentes nesses documentos tão importantes. Chegamos à conclusão de que as bases teóricas dos PPPs sustentam a concepção da Educação do Campo que é debatida no Brasil desde 1990 pelos movimentos sociais do campo. Agora partimos da compreensão do diálogo entre os educadores e educandos com entrevistas semiestruturadas, analisando como o Inventário da Realidade vem, na prática, sendo inserido no curso.

Para a professora da Licenciatura em Educação do Campo da UnB do Núcleo Comum do curso, de codinome Ipê, entrevistada em 2020 para esta pesquisa, o Inventário da Realidade desenvolvido na Licenciatura não representa apenas uma concepção de organização, mas se relaciona tanto com o currículo, como com a gestão da escola. A professora compreende que a realidade é a base para a discussão e a articulação dos conhecimentos necessários com os objetivos formativos, os objetivos instrucionais e a materialidade da vida. Portanto, para a docente entrevistada, o estudo do Inventário da Realidade pelos educandos da LEdoC não pode ser algo desvinculado das relações sociais, econômicas e culturais da comunidade.

Pistrak (2009) traz como objetivo a formação da pessoa como um organismo que se reconhece como membro coletivo internacional de lutadores contra o regime opressor, em busca de uma vida nova, “por uma ordem social, na qual não haverá divisão de classes sociais” (PISTRAK, 2009, p. 117). Assim, com tal objetivo, a escola deve transformar-se em outra direção, com ideias sociopedagógicas bem definidas.

Os Complexos de Estudos é uma concepção de organização ao mesmo tempo curricular e de gestão escolar. Todo o processo pedagógico deve se organizar desde as necessidades e problemas da comunidade e do contexto onde a escola está inserida. Esta realidade é que aportará os objetos de estudos, articulará o currículo e demandará da escola os conhecimentos necessários, seus objetivos formativos e seus objetivos instrucionais (Ipê, 2020).

Quando os Complexos de Estudos são tratados pela articulação da organização escolar e do currículo, tornam-se elos que conduzem à compreensão, à sistematização e ao domínio do conhecimento científico historicamente acumulado pelo homem. Portanto, a Organização do Trabalho Pedagógico envolve princípios de

formação que mudam as relações estabelecidas pela escola, o currículo e o trabalho. De acordo com Pequi (2020), professora no Núcleo Comum,

O Sistema de Complexos de Estudo possibilita a relação com a construção de uma perspectiva de organização escolar em que se desenvolve/exercita princípios fundantes de uma nova prática educativa nas Escolas do Campo, tendo a realidade, a Coletividade, o Trabalho como Princípio Educativo e a Auto-organização dos sujeitos envolvidos como princípios estruturantes do currículo da Escola do Campo, este compreendido com o conjunto de conteúdo a serem trabalhados e apreendidos, como também a organização escolar, os tempos e espaços de formação, em que todos os sujeitos da escolas estão envolvidos (educadores, estudantes, gestores e demais funcionários) (Pequi, 2020).

Angico (2021), professor de área, compreende que o trabalho com os Complexos de Estudos

[...] é muito interessante, porque é uma discussão muito atual, e ela é centenária. Ele seria totalmente aplicável hoje, né! A leitura da realidade, diagnóstico da realidade. E aí, eu vou trazer aqui uma concepção dessa troca, juntamente com a gente da matemática, né! Não vou te dar uma resposta objetiva, mas trazendo assim, uma compreensão da realidade, né! Muitas vezes com esse olhar externo acaba trazendo todo um conjunto da universidade, um olhar viciado de Interpretação da realidade (Angico, 2021).

Para Angico (2021), o desenvolvimento do diagnóstico realizado pelos educadores em formação muda toda a lógica do olhar sobre a realidade em investigação quando se tem um olhar externo. A lógica interpretativa torna-se tendenciosa, porém quando há uma inversão, ou seja, o olhar é interno, dos próprios sujeitos que ali vivem, cria-se uma aproximação maior da realidade, constituindo uma ligação entre a atualidade local e a universal, que possibilita interpretar essa atualidade e transformá-la.

Segundo Freitas (2009), em relação à Atualidade, não se trata de tornar os estudantes ativos, mas de vivenciar a Atualidade como um compromisso de transformação social a partir da luta da classe trabalhadora, pensar numa sociedade sem a divisão social de classes. Com isso, o educador deve ser construtor, transformador e cientificamente formado. A prática social faz parte da Atualidade que está inserida em seu meio, na materialidade da vida, nas particularidades e na cultura como matriz formadora.

Para Barbosa (2012), no período de 2008, a segunda turma da LEdoC passou por uma etapa de TC, chamada de “etapinha”, para que os educandos pudessem conhecer o curso e voltar para a comunidade com um roteiro de pesquisa, podendo fazer um diagnóstico da comunidade e trazer esse documento no TU.

Tendo o território como objeto de estudo, interessava à LEdoC que os estudantes fosse ampliando sua compreensão do território onde vivem. Assim, foram para o Tempo Comunidade 2 com um novo roteiro, novamente elaborado pela equipe docente, indicando novas informações a serem colhidas, desta vez articuladas aos conteúdos trabalhados no Tempo Escola nas disciplinas de Filosofia, Política Educacional e Teoria Pedagógica. Novamente os estudantes deveriam produzir um relatório de Tempo Comunidade a ser entregue no primeiro dia do Tempo Escola (BARBOSA, 2012, p. 163).

Havia uma compreensão do corpo docente, à época, sobre a necessidade de conhecer toda a comunidade, havia toda uma compreensão do Inventário da Realidade, uma tentativa de conceber o Tempo Comunidade de forma elaborada e eficaz no processo da Alternância.

Uma parte essencial para a construção dos Complexos de Estudos parte do inventário da vida das comunidades em todas as suas dimensões, seja cultural, econômica, política e social. Como instrumento pedagógico para conhecer as relações sociais dentro da comunidade e da escola, o Inventário da Realidade desenvolve habilidades de pesquisa e de aprofundamento nas contradições existentes na sociedade. De acordo com as entrevistadas, para mudar é necessário conhecer, ter um olhar de pesquisador, um olhar como sujeito de transformação. Para Caliandra (2020), entrevistada desta pesquisa, professora da LEdoC-UnB do coletivo de educadores do Núcleo Básico Comum, os Complexos de Estudos são formas de

[...] aproximação à realidade articulada a questões da Atualidade. É importante conhecer a realidade e ir além, deixar-se impregnar por ela, como dizia o próprio Pistrak. Podemos dizer ainda que os Complexos de Estudos são possibilidades de estar na escola com um olhar que vê a realidade no seu todo e extrair elementos para desenvolver um trabalho articulado ao currículo escolar. Esse trabalho só é possível se houver o rompimento com a atual forma escolar, fragmentada, dicotômica, dualista, desarticulada da realidade da classe popular, especialmente das populações do campo. É mais que uma articulação, é um vínculo com a realidade (Caliandra, 2020).

Para Angico (2021), professor de área, o

O Inventário da Realidade passa exatamente por uma interpretação de realidade daqueles que vivenciam a realidade numa perspectiva comunitária, né! E os Complexos de Estudos para mim, passa por aí, um conjunto de elementos que formam essa realidade que estão entrelaçados, ou seja, completo (Angico, 2021).

Segundo Pistrak (2009, 2018) e Shulgin (2013), o pilar que sustenta toda a organização dos Complexos de Estudos é o trabalho, categoria que serve de ponto de partida para se compreender o Trabalho Educativo. Partindo dessa premissa, Freitas (2009) analisa o caminhar para a construção dos Complexos de Estudos na Escola-Comuna. O autor entende que os Complexos de Estudos são uma forma de superar uma organização didático-pedagógica pautada apenas nos conteúdos, sem ligação com a atualidade. Portanto, ter o trabalho como tema central nesse processo educativo é preciso uma organização coletiva de todos os sujeitos envolvidos.

Os educadores da LEdoC-UnB têm uma compreensão sobre a importância de se trabalhar com o Inventário da Realidade, fase inicial para a construção dos Complexos de Estudos, como podemos perceber na reflexão do professor de área Lobeira (2021).

O Desafio dos Complexos de Estudos sempre foi um desafio de tentar entender a realidade por meio deles. Não tomar eles como uma forma fechada, e sim, uma forma que a gente vai adequando e tentando, tanto na organização da vida, na escola, como também uma reorganização do que a gente pode trabalhar, em termos de conteúdo. Conteúdos vivenciados na práxis, eu acho que seria isso. A questão do Inventário da Realidade, que eu vejo, algo muito interessante para produzir esses enraizamentos (Lobeira, 2021).

Nesse sentido, Freitas (2009, p. 36) traz a ideia central dos Complexos de Estudos, que articulam três dimensões, que em conjunto tornam-se parte da realidade em “desenvolvimento enquanto natureza e enquanto sociedade, a partir do trabalho das pessoas”. Assim, a relação em estudo objetiva ser um eixo articulador entre Natureza – Sociedade – Trabalho. Conceber essas três dimensões simultaneamente exige pesquisar a realidade considerando a natureza, a sociedade e o trabalho como instrumentos fundamentais para a formação dos sujeitos, ou seja, são os elementos intrínsecos da realidade que integram o processo pedagógico e a construção do conhecimento científico.

[...] Se almejarmos romper com a lógica da escola capitalista, é urgente que a nova forma escolar se vincule às problemáticas da comunidade, identifique a cultura local e as questões que movem os sujeitos que nela estão inseridos, quais lutas estão presentes, como se organizam, quais as formas de trabalho, entre outras questões relevantes (HAMMEL; FARIAS; SAPELLI, 2015, p. 73).

Inventariar a realidade vai além de conceber suas organizações, culturas, modos de produção; precisa-se conhecer e transformar essa realidade, que muitas vezes é opressora e desfavorável às organizações e modo de vida dos trabalhadores. O primeiro passo é fazer o levantamento dos aspectos materiais da vida, buscar compreender essa realidade à luz da teoria e, assim, poder transformá-la.

O Inventário da Realidade explícita os conhecimentos e as contradições, não somente da organização, mas também dos conhecimentos, da cultura, dos valores, das tradições. A partir do Inventário da Realidade os conhecimentos são do senso comum, da empiria, e vem para o espaço de diálogo, não para ser negado, mas para ser problematizado, e quando necessário transformado. São as práticas de organização da vida combustível para alimentar o conhecimento científico, e não o contrário (Pequi, 2020).

Pequi (2020) traz uma grande compreensão para nosso debate sobre a relação entre os conteúdos universitários (conhecimento científico) e os conteúdos da vida (conhecimento empírico). Esse diálogo só é possível quando pedagogicamente se constrói a relação dos conteúdos da vida por uma investigação sistemática e séria. Outro ponto importante é a dialética do conhecimento, pois a ciência nos ajuda a entender muito da realidade e esta nos ajuda a entender muito da ciência, uma troca necessária que precisa ser organizada pelo coletivo de educadores que se propõe a fazer esse diálogo.

Vejamos como Angico (2021) compreende a realidade a partir de sua área do conhecimento:

Tenho um determinado conceito matemático que contribui para a interpretação dessa realidade e de outras realidades também. Vamos estudar esse conceito matemático, de um ponto de vista abstrato, achei muito legal, como se fosse uma validação para o estudo abstrato. A gente só estuda de um ponto de vista abstrato, aquilo que responde de maneira mais direta a uma realidade da vida, ou um desejo comunitário, ou mesmo na perspectiva do trabalho (Angico, 2021).

De acordo com os entrevistados, o Inventário da Realidade revela as contradições que passam a ser problematizadas num processo de compreensão e

transformação. Pelo olhar do conhecimento científico, as contradições da vida tornam-se elementos de sistematização do diagnóstico da realidade para conceber a realidade, aprofundar, se organizar e lutar para coletivamente transformar. Esse é um desafio para os educadores do campo que são formados na LEdoC.

A pesquisa, que resulta no Inventário da Realidade, é fundamental para que essa realidade seja conhecida e sistematizada, por meios de recursos como estudo e análise. O Inventário da Realidade consiste em diagnóstico etnográfico preciso e detalhado da realidade na qual estão situadas as escolas e sua construção (HAMMEL; FARIAS; SAPELLI, 2015, p. 74).

O trabalho com o Inventário da Realidade não pode ser descolado de outros trabalhos pedagógicos, assim como a organização dos estudantes e o trabalho coletivo; portanto, trabalhar coletivamente exige um esforço de compreensão, ora liderando, ora sendo liderado. Com a experiência da autodireção e da auto-organização dos estudantes da Escola-Comuna, encontramos elementos importantes no Trabalho Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo.

A habilidade de trabalhar coletivamente cria-se apenas no processo de trabalho coletivo e segue-se daí mais uma tarefa no campo do trabalho escolar. Mas, a habilidade de trabalhar coletivamente significa também a habilidade de, quando necessário, dirigir e, quando necessário, subordinar-se. A realização deste objetivo deve refletir-se nas formas de autodireção, de maneira que, se possível, toda criança deve passar através da direção e da subordinação nos órgãos de autodireção, os quais (órgãos) não devem manter aos de mandato muitos longos. A habilidade de abraçar organizadamente cada nova tarefa exige o desenvolvimento de vários hábitos organizacionais, exige que a criança passe por uma variedade de formas organizacionais, o que pode ser conseguido dando-se à Auto-organização formas mais flexíveis, que se adaptem cada vez às novas tarefas (PISTRAK, 2009, p. 126).

Para a transformação da forma escolar, é necessário que as relações sociais dentro da escola sejam baseadas na autonomia dos estudantes, e que estes possam entender todo o processo organizacional, mas não de qualquer maneira, e daí a importância da Auto-organização. Tratamos aqui de uma Auto-organização em todas as tarefas da escola, não na maneira apresentada pela escola burguesa, em que o estudante passa a ser um “ajudante”, mas de uma maneira que ele tenha autonomia de decidir, avaliar e executar as tarefas discutidas coletivamente. Nessa direção, Reis Filho (2011) deixa claro o objetivo da Auto-organização.

O objetivo da Auto-organização dos estudantes nas escolas burguesas é, na maioria dos casos, ajudar o educador a manter sua autoridade; o martelo e a punição saem das mãos do educador, graças “ao processo da civilização” e são substituídos por uma distribuição de funções, destinada a salvaguardar uma determinada ordem escolar (REIS FILHO, 2011. p. 140).

Para Freitas (2011), essas são categorias que orientam a Auto-organização, com a participação dos estudantes na gestão, no autosserviço, em oficinas desenvolvidas na escola e no próprio trabalho produtivo.

Pistrak (2009) traz a preocupação de preparar as pessoas que conscientemente se relacionam com suas obrigações sociais e que devem compreender as suas necessidades. Isso nos leva a pensar que, assumindo o trabalho dentro do coletivo, os estudantes podem entender que as tarefas designadas ou escolhidas por eles são importantes para todo o grupo. Além disso, podem perceber que o trabalho não está apenas no âmbito escolar, mas na sociedade como um todo. Não se pode transformar a escola apenas dentro da sala de aula; por isso, a gestão escolar e a comunidade se envolvem nessa luta, pensando a escola para a classe trabalhadora.

Uma categoria central para as Escolas-Comuna é o trabalho, portanto ele deve estar inserido nas práticas educativas da escola, não qualquer trabalho, mas o Trabalho como Princípio Educativo e o Autosserviço. Se ressaltamos que o trabalho deve estar inserido na escola, partimos do pressuposto de que a escola atual exclui o trabalho. Para Freitas (2011), a educação deve estar comprometida com a construção de uma nova sociedade. Deve-se formar lutadores pelas transformações sociais, construindo uma sociedade que produz novas relações. Ao contrário, o formato da escola capitalista está a serviço da ideologia dominante, da exploração do homem pelo homem, da natureza pelo homem e, portanto, ensina “a subordinação e a exclusão” (FREITAS, 2011).

Pensar a Licenciatura em Educação do Campo sem a relação dos conteúdos com a Atualidade, da vida com a escola, é reproduzir a mesma organização pedagógica das outras licenciaturas. Se a LEdoC se propõe a formar sujeitos lutadores e construtores do futuro, de uma nova sociedade, o Trabalho como Princípio Educativo e a Auto-Organização dos Estudantes devem estar intensamente presentes nos processos formativos desenvolvidos pelo curso em seus diferentes tempos educativos.

O Inventário da Realidade, no âmbito da LEdoC, em se tratando de curso de formação de professores, é abordado como o centro em torno do qual os/as estudantes desenvolvem sua formação, nas reflexões teóricas e nas práticas pedagógicas. Este é o objetivo do Inventário da Realidade: ser o organizador do processo pedagógico. Porém, embora seja insistentemente e recorrentemente abordado e trabalhado nos componentes curriculares relacionados diretamente à pedagogia e à didática, percebe-se pouca importância ao mesmo por parte dos componentes específicos das áreas (Ipê, 2020).

Podemos destacar que a LEdoC-UnB tem em seu bojo pedagógico toda a compreensão da Pedagogia Socialista e se organiza bebendo na experiência mais concreta, que foi o período pós-Revolução Russa. Assim como em todo coletivo docente, o curso em estudo não faz distinção entre os educadores que têm o engajamento na concepção que fundamenta a LEdoC, a pedagogia socialista, e aqueles que podem até compreender, mas não se engajam nesse processo. Na experiência russa não foi diferente. Krupskaya (2009), no prefácio da obra “Escola-Comuna”, relata que muitos pedagogos não levaram essa nova organização pedagógica até o final diante da complexidade da tarefa.

Com base nas entrevistas desta pesquisa, percebemos que há uma tensão dentro do corpo docente da LEdoC-UnB: de um lado, tem educadores que lutam pela garantia dos princípios da Educação do Campo que dialogam com a pedagogia socialista; de outro, tem educadores que se fecham em sua área do conhecimento e que procuram avançar nos conteúdos de sua área. Nesse sentido, temos dois pesos e duas medidas, ambos os grupos são importantes e precisam estar sempre em processo dialógico.

Foi pensando nisso que a reformulação do PPP de 2018 da LEdoC-UnB coloca as práticas pedagógicas em conjunto com as áreas do conhecimento desde o início do curso, para que as práticas, ancoradas na pedagogia socialista, possam estar em movimento com os conhecimentos científicos da área. Com a entrevista de Lobeira, concedida em 2021, entendemos que essa estratégia tem dado bons resultados.

Isso é uma luta permanente, sendo da minha atuação profissional. Assim, eu parto desse princípio para poder atuar junto a LEdoC, eu tenho participado, assim, dos movimentos das práticas pedagógicas, do estágio. E aí que se materializa de uma maneira mais forte, né, nesses espaços (Lobeira, 2021).

Esses resultados aparecem nas práticas daqueles educadores que se propõem, de forma integrada, a avançar nesse princípio da própria pedagogia socialista. Porém, devemos aqui partir do princípio de que a formação dos formadores deve estar sempre em constante movimento, afinal a vida é dinâmica e exige novas estratégias. Lobeira (2021) sugere que

[...] precisa, urgentemente, melhorar, é uma dinâmica que é da nossa formação interna entre docentes. A gente comentando, né, faz um baita esforço na escola da terra, formação continuada dos professores que estão na rede do DF, mas nós não temos a nossa formação continuada. E aí isso é grave, por que a gente tá numa situação de uma educação específica, que tem vários pressupostos, e muitas vezes a gente não consegue, por exemplo, trazer esses Inventário da Realidade que são construídos, ou mesmo a leitura que se tem mais ampla dos princípios da Educação do Campo, da produção do Inventário da Realidade e a mediação que foi feita já um bom tempo (Lobeira, 2021).

O coletivo de educadores da LEdoC-UnB tem construído uma formação continuada com outros coletivos de professores da rede pública do Distrito Federal, desenvolvendo a construção do Inventário da Realidade para a Educação Básica, através de projetos de extensão, programas de formação continuada em parceria com o Ministério da Educação, com o Escola da Terra. Este coletivo de professores da LEdoC-UnB tem-se comprometido com a comunidade de professores da Educação Básica do DF, mas o que sugere o entrevistado é que se faça urgentemente uma formação com os educadores do próprio curso para que possam desenvolver o diálogo de seus conteúdos com o Inventário da Realidade realizado pelo coletivo de discentes.

Como podemos notar nas falas dos entrevistados, a compreensão dos Complexos de Estudos perpassa a relação com a vida material e imaterial, o que exige a compreensão das relações políticas, econômicas, sociais e culturais.

Os Complexos de Estudos em minha compreensão é a uma estratégia político pedagógica que na escola permite a relação da escola com a construção curricular que permite a interlocução pedagógica das escolas com as questões que envolvem a realidade escolar. Os Complexos de Estudos possibilitam que as questões da realidade estruturam a proposta pedagógica curricular nas Escolas do Campo, partindo, uma perspectiva materialista, da compreensão da totalidade da sociedade, da educação e suas implicações para a realidade da vida escolar (Ipê, 2020).

Mergulhar na Atualidade é pensar o local e o universal de forma dialética, compreender o local é também compreender o Universal, as contradições sociais tanto na comunidade como no país. A formação de educadores na perspectiva socialista deve caminhar para se olhar as contradições da realidade, interpretá-las e lutar coletivamente para transformá-las. Como compreender as contradições reais? Para a compreensão das contradições, é necessário conhecer a realidade na sua totalidade, não olhar apenas para a aparência, mas compreender a essência e todas as contradições.

Um caminho é inventariar a realidade, compreender todas as relações sociais econômicas, políticas e culturais. Como nos ensina o pensamento marxista, é buscar as múltiplas determinações dos fenômenos, que fazem com que eles se apresentem a nós tal como os vemos. É essa visão da totalidade dos fenômenos e de suas múltiplas determinações que nos permitem avançar da aparência para a sua essência.

Além de se inventariar a realidade, uma proposta pedagógica que compreende avançar nas determinações da realidade é o Tempo Comunidade, tempo e espaço de aprendizagem desenvolvidos nas comunidades dos estudantes. O diálogo entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade deve ser de intensos planejamentos, devem de fato se complementarem de forma sistemática. Porém, o que podemos notar na fala de Angico (2021) é que o Tempo Comunidade não está assumindo muito bem o seu papel pedagógico.

O Tempo Comunidade está mal explorado, a gente ainda não conseguiu bem articular, mas a gente tem sido frágil em fazer acontecer. E eu acho que é o grande elemento, assim, que pode fazer uma reversão forte disso, porque a gente vai estar em contato com as escolas, a gente vai ter diálogo com as comunidades. E isso vai se tornar muito mais fácil de ter uma entrada orgânica (Angico, 2021).

O acompanhamento do Tempo Comunidade pelos docentes da universidade é muito importante, é um momento em que seguimos a orientação e acompanhamento do docente, mas também em que o inserimos no ambiente de aprendizado dos estudantes, que pode ser desconhecido por ele, ou é conhecido apenas pelos relatos trazidos pelos estudantes de forma oral ou escrita. Para que o Tempo Comunidade seja realmente concretizado na sua totalidade, não basta a boa vontade dos docentes; a universidade precisa disponibilizar recursos necessários para o seu acompanhamento.

Uma das estratégias é se criar tempo e espaço de socialização das atividades do Tempo Comunidade, revendo-se o Inventário da Realidade e fazendo as alterações necessárias assim que a realidade demandar. Além de conceber a porção da realidade, precisa-se olhá-la cientificamente, usando os conteúdos necessários para transformar essa realidade. Partindo do pressuposto da Epistemologia da Práxis, não se deve separar o conteúdo da vida, porque a vida está na universidade e também está na comunidade.

Portanto, deve-se buscar o Inventário da Realidade como caminho metodológico a ser entendido não como uma tarefa de estudo prático e isolado do Projeto Político Pedagógico do curso, mas articulado em diferentes dimensões e momentos formativos, tal qual propõe a Licenciatura em Educação do Campo da UnB.

Ao assumir o Inventário da Realidade como instrumento pedagógico fundamental para auxiliar os educandos a entenderem as relações do homem com homem, do homem com a natureza e do homem com a cultura, pode-se relacioná-lo com o currículo da universidade. Por isso, trazemos uma relevante fala de Caliandra (2020) sobre como se dá o trabalho com o Inventário da Realidade na LEdoC-UnB:

O Inventário da Realidade na LEdoC é desenvolvido desde o início do curso em que os estudantes passam a conhecer sua realidade, não só com olhar de morador ou moradora da comunidade onde vive ou está inserida (o), mas aguçando o olhar, levantando dados que muitas vezes não via, embora façam parte do seu cotidiano ou da sua realidade. Esse é um instrumento fundamental para que as (os) estudantes se reconheçam na sua realidade. Portanto, os objetivos do Inventário da Realidade na LEdoC são desenvolvidos por meio da inserção da (o) estudante na sua realidade, a Inserção Orientada na Comunidade e Inserção Orientada na Escola (IOC e IOE) levantando informações que contribuam para a compreensão da realidade e estabelecer vínculos com ela, estabelecendo relações com a produção, os recursos naturais e todos os aspectos que compõem a vida da comunidade e da escola. Essa inserção ocorre de forma articulada e envolve vários componentes curriculares, com desenvolvimentos de atividades que envolvem a vida acadêmica e comunitária, por meio de projetos de extensão e pesquisa, articulados às atividades de ensino (Caliandra, 2020).

A compreensão do sentido e das intencionalidades pedagógicas do trabalho com o Inventário da Realidade na LEdoC não pode ser feito descolado de um debate mais amplo sobre currículo. Quem nos ajuda a pensar criticamente o currículo é Arroyo (2017), em sua obra “Currículo: território em disputa”, em que explica como na

escola o currículo é um território cercado, engessado para alcançar os objetivos da função da escola para a hegemonia. Assim é que precisamos disputar esse território e avançar com práticas formativas contra-hegemônicas que derrubem essas cercas e quebrem esses gessos.

A partir da observação deste pesquisador, enquanto inserido na LEdoC como professor substituto (2019-2020), a construção do Inventário da Realidade na forma como vem sendo desenvolvida na LEdoC-UnB vem cumprindo um papel de inserção do sujeito em formação no campo da pesquisa, porém não há um aprofundamento teórico-metodológico para contribuir com as práticas de pesquisa. Pesquisas são feitas sobre as relações sociais, ambientais, econômicas, políticas e culturais, porém, quando esse material chega à universidade, é entregue para correção e não há uma devolutiva, não há uma relação de todo esse material pesquisado com o conhecimento científico historicamente acumulado, principalmente no currículo específico da sua área de formação.

Como comentamos anteriormente, analisando a fala de Lobeira (2021) podemos compreender que se faz necessário um momento de socialização sistemática desses materiais, a fim de que sirvam de fonte de pesquisa para que os docentes do curso possam fazer seus planejamentos pedagógicos.

É esse momento de partilha, que é a ligação com o Inventário da Realidade, não à toa lá no relatório de estágio, e nas mesmas coisas que aparece logo depois do cabeçalho. Tem que ter uma intencionalidade pedagógica. Eu acho que vem sendo construída, mas acaba. Um receio que eu tenho, da minha percepção, se tornar uma espécie de formalidade, isso é ruim. Isso é ruim por que a gente se distancia dos princípios da Educação do Campo, se a gente trata o que é central com uma formalidade (Lobeira 2021).

O Inventário da Realidade vem contribuindo com o processo de formação dos educadores, e pudemos perceber que esse trabalho para as comunidades Kalunga tem funcionado como uma importante ferramenta para conhecer e reconhecer a sua comunidade, a sua cultura, a sua ancestralidade e, conseqüentemente, conhecer e inserir-se nessa luta.

A partir do momento em que o sujeito se conhece e se reconhece como sujeito de direito, de luta, passa a se ver no coletivo e não como indivíduo somente; por essa razão, houve nas comunidades Kalunga a criação de associações, para que os

sujeitos pudessem se organizar e lutar coletivamente. Entende-se o que Prates *et. al.* (2015) argumentam sobre as associações como categorias jurídicas protagonistas, como formalização e instituições reconhecidas como sujeitos coletivos pelo Estado.

A importância do Inventário da Realidade, no geral, a gente pode definir que o Inventário da Realidade é para conhecer a nossa realidade e conhecer a conjuntura atual que nos leva a pensar estratégias, metas e os caminhos que a gente deve tomar no processo de luta, no processo de formação dentro da escola e do grupo de teatro. Na associação, deve ou não fazer [Inventário da Realidade], então o Inventário da Realidade, para nós, é crucial é indispensável. O Inventário da Realidade é uma análise que a gente faz, tentar conhecer o território e os conflitos que está colocado aí. É o que faz a gente se movimentar a gente tem que conhecer de fato a realidade para gente agir sobre ela (Jatobá, 2020).

Apesar das limitações do trabalho com o Inventário da Realidade da LEdoC-UnB, especialmente aquelas já apontadas, percebemos que a formação dos educadores que atuam nas comunidades Kalunga contribui na mudança da relação da escola com a própria comunidade. Pesquisar a realidade através da construção do Inventário da Realidade torna-se uma ferramenta de síntese sobre a materialidade da vida, pois faz parte da formação e da reflexão sobre essa realidade. A partir do momento em que se conhece a realidade, é necessário agir sobre ela, transformando-a numa outra perspectiva de sociedade.

Considero fundamental, uma vez que um/a professor/a não se forma apenas pelos componentes teóricos, mas fundamentalmente pela reflexão sobre a realidade onde atua ou onde atuará. Um dos grandes problemas das nossas escolas de Educação Básica é que não enxergam, não ouvem, não escutam e não se atentam à vida que existe ali onde está inserida. Não compreende e não se importa com os conflitos individuais e coletivos, não se importa com a vida das pessoas que está formando. A burocracia escolar, suas normas, seu currículo, não permitem este olhar e é presença protagonista nas comunidades. Na formação dos/as professores na LEdoC, há um princípio básico em relação a este tema, que se refere à importância do papel protagonista dos professores e das escolas na organização da vida fora dos muros da escola, uma vez que, no caso do campo, a grande parte das comunidades onde estão inseridas, as escolas são o único elemento de unidade. Neste sentido, o Inventário da Realidade se constitui numa ferramenta de síntese sobre a vida que envolve os modos de vida e de trabalho das pessoas, das famílias, das comunidades; os conflitos; as formas organizativas, enfim (Ipê, 2020).

O Inventário da Realidade é um processo de pesquisa científica, os métodos devem seguir rigorosamente a literatura da metodologia de pesquisa com seus instrumentos e processo de análise. Para a construção do Inventário da Realidade, o rigor metodológico deve ficar muito claro para os estudantes que desenvolvem a pesquisa, considerando todo o processo de construção da investigação.

Na lógica da formação de educadores, o que a LEdoC propõe é que o caminhar metodológico deve ser apreendido pelos educandos a partir de seus objetivos pedagógicos, que é conhecer a realidade campesina para transformá-la.

Como estamos diante de curso de formação de educadores, o próprio curso tem seus objetivos pedagógicos, instrucionais e formativos, ou seja, formar educadores para atuarem nas escolas do campo e transformarem as estruturas enraizadas da escola capitalista numa escola que atenda às necessidades da classe trabalhadora. Assim comenta Ipê, professora da LEdoC-UnB:

Os Complexos de Estudos a partir do Inventário da Realidade, se bem elaborado, se bem trabalhado dentro de uma estratégia do processo pedagógico, é uma potência para a formação dos intelectuais coletivos e orgânicos nas suas comunidades. Afinal de contas, só pode transformar a realidade quem a conhece. Mas não basta conhecê-la. É preciso transformá-la. E transformá-la demanda um processo pedagógico escolar bem mais Complexos de Estudo do que o que comumente conhecemos. Porque a escola joga um peso elementar em qualquer processo de organização e transformação. Para colocar obstáculos ou para colocar impulsos (Ipê, 2020).

Para a entrevistada, todo processo pedagógico por meio dos Complexos de Estudos desde o Inventário da Realidade, tem como pressuposto que os educandos conheçam e reconheçam suas culturas, seus conhecimentos empíricos, sua existência na vida e na história, seu pertencimento às comunidades e à escola em que estão inseridos. Os educandos precisam passar por um processo de reconhecimento da cultura popular, dos modos de produção e reprodução da vida em todas as dimensões, econômica, política, social e cultural, articulando-os com o processo de conhecimento historicamente sistematizado, como o conhecimento acadêmico-científico, para utilizar a serviço de seu povo na luta pelo desenvolvimento humano e integral.

Desse modo, podemos compreender como o processo de inventariar a vida é necessário para compreender e valorizar a cultura local. Assim, a necessidade de conhecer e reconhecer a cultura Kalunga foi negligenciada pelas escolas que

recebiam os estudantes das comunidades quilombolas. São comunidades que festejam suas culturas, estruturas que os mais velhos buscam preservar a partir da compreensão de que se trata de uma herança milenar, porém a juventude precisa dar continuidade. Mas como fazer isso se não há um processo de pertencimento? Por isso, a escola tem esse papel de inserir as culturas em seu currículo, a fim de que os sujeitos possam se sentir pertencentes, e a cultura não se perderá.

Com os conteúdos das áreas de Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática em diálogo com a realidade, é possível desenvolver uma relação dinâmica e eficaz para se avançar no processo didático/pedagógico. Assim como Berezanskaya (2009, p. 346) compreendeu, no trabalho com a matemática na Escola-Comuna, que a relação entre o conteúdo e o método parte dos objetivos da escola e qual espaço essa disciplina ocupava no trabalho educativo. Assim, podemos compreender nas falas dos professores Lobeira e Angico (2021) como os conteúdos das áreas podem ser relacionados com o Inventário da Realidade:

Na perspectiva das linguagens, ela tem uma dinâmica de produção, ela pode por exemplo, no caso do audiovisual, produzir materiais sobre a realidade. Esses materiais podem ser produzidos em sala de aula, talvez uma dinâmica de dividir o processo em que algumas coisas que são gravadas, elas podem depois entrar no Inventário da Realidade (Lobeira, 2021).

A partir do momento em que se propõe usar o audiovisual para levantar a porção da realidade, isso já é um caminho metodológico de pesquisar essa realidade, isso já faz parte de inventariar a vida. Para Silva (2019), o audiovisual na LEdoC-UnB contribui para a construção de uma cultura política na luta contra-hegemônica. Segundo a autora, há um reconhecimento dos sujeitos após a inserção na LEdoC-UnB, na práxis formativa, em que eles se apropriam dos meios de produção do teatro e do audiovisual, constituindo-se intelectuais orgânicos.

O conhecimento matemático pode responder essa realidade. O Inventário da Realidade, quais elementos você traz de realidade para debater, problematiza e ver de que maneira a matemática pode responder aquilo que é uma pergunta sua e não minha (Angico, 2021).

Para analisar e avançar no debate da construção do conhecimento a partir da relação não arbitrária entre o conhecimento popular e o conhecimento acadêmico-científico, temos que pensar em como a produção, seja ela científica, artística e/ou cultural, produz o próprio homem. Partindo desta premissa, Marx (2015) afirma:

A reprodução produz o homem não só como uma mercadoria a mercadoria homem o homem na determinação de mercadoria vivo o produz, correspondendo a essa determinação, como ser desumanizar tanto espiritual como corporal - imoralidade, disformidade, idade dos trabalhadores e dos capitalistas (MARX, 2015, p. 325).

Este é um debate que precisamos avançar na Organização do Trabalho Pedagógico da LEdoC, fazendo com que se compreenda a filosofia da práxis dentro do pensamento marxista, pois, de acordo com Gramsci, torna-se uma ação prática para a superação das condições de vida na sociedade capitalista, sempre em busca de uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e de direito.

Dentro dessa discussão, retomamos a ideia de inventariar a vida para melhor compreender as contradições instauradas nas relações econômicas, sociais e políticas. Assim como a agenda neoliberal avança no processo educacional, os movimentos sociais e a Educação do Campo devem avançar no debate e nos registros das práticas reais da educação contra-hegemônica. Portanto, os conceitos de Trabalho, Atualidade e Autogestão devem ser constantemente evidenciados nessas ações.

Passamos grande parte de nossas vidas na escola, é nela que aprendemos a ser sujeitos de direito ou indivíduos apenas com o direito de vender nossa força de trabalho, a depender da concepção educacional. O que podemos observar nestes tempos de perda de direitos, de avanço da agenda neoliberal na educação e do conservadorismo, fase que se iniciou no governo Temer e aprofundou-se no governo Bolsonaro, é uma agenda educacional que atende aos interesses das grandes empresas e organismos internacionais liberais e ultraconservadores.

O exercício do poder na sociedade capitalista evidencia a hegemonia da classe que detém os meios de produção, expressando ideologias dessa classe. Nesse sentido, tais ideologias são expressões da supremacia econômica, cultural e política dessa classe, a qual consegue dominar a grande massa da população fazendo com que as suas defesas alcem o patamar de verdade (FLACH, 2018, p. 210).

No período histórico atual, muito mais pela coerção do que pelo consenso, as classes dominantes têm avançado na aprovação de suas agendas educacionais. Por isso, precisamos desvelar essas ideologias hegemônicas e avançar na luta por uma Educação do Campo. Para a LEdoC, é preciso conhecer a realidade e transformá-la, e voltar a construir nossas agendas contra-hegemônicas no conjunto das relações sociais, econômicas e políticas, e tendo clareza de que essas relações precisam ser alteradas.

Em tempos tão obscuros como os atuais, essa é a Atualidade educacional que precisamos reforçar ainda mais na formação dos educadores da LEdoC, e conhecer essa realidade “pressupõe dar voz aos sujeitos aos quais a proposta será destinada, ou seja, seu envolvimento é essencial para que as necessidades coletivas sejam discutidas e as escolas sejam realizadas em conjunto” (FLACH, 2018, p. 214).

É nesse sentido que inventariar as relações sociais, culturais, econômicas e políticas é fundamental para a formação dos sujeitos educadores do campo, para aprofundar nos limites e possibilidades, e compreender a forma com que a realidade se apresenta. Esse deve ser o trabalho na escola, devendo os educadores compreenderem, com a sua formação, como isso é necessário na ponta, que é a escola do campo. Assim, o ensino deve estar intrinsecamente ligado à produção material e imaterial da vida, ao trabalho socialmente útil e à autogestão.

O trabalho na escola, com base do ensino, ou melhor, sobre o ensino pela produção, deve ser colocada em ligação com trabalho social, com a produção real, porque do contrário não irá conter o lado mais importante, isto é, o aspecto social, e vai tornar-se, de um lado, a obtenção de alguns hábitos técnicos e até artesanais, e de outro, apenas um instrumento metodológico com ajuda do qual pode mostrar o passar, por meio do laboratório, ou aquela pequena parcela de um curso sistemático (PISTRAK, 2009, p. 123).

Segundo a compreensão de Pistrak (2009), podemos entender os depoimentos dos educadores que concederam entrevistas entre 2020 e 2021, que o Inventário da Realidade é importante para conceber a produção material e imaterial da vida. Com a posse desse material, é preciso avançar, à luz da teoria, para transformá-la.

Na fala de Lobeira (2021) a seguir, podemos observar como o Inventário da Realidade perpassa todas as áreas do conhecimento, seja a parte da pedagogia ou das áreas, um elemento importante na relação entre teoria e prática, construindo novas práticas e novas teorias.

Eu acho que ele [o Inventário da Realidade] vem concatenado, é que pode haver contribuições específicas dos diferentes sujeitos dessa educação superior, por exemplo, como é que a literatura pode contribuir com o Inventário da Realidade, o que a linguística, a ciência, etc. O primeiro momento seria o momento de unificação das leituras e entendimento da parte teórica, do que seria teórico e prático do Inventário da Realidade. O segundo seria uma estratégia coordenada de atuação com Inventário da Realidade, principalmente no TC, né? E aí um

terceiro, eu acho que vem aí o encontro das nossas contribuições específicas, né? Me parece que seria uma providência nesse sentido aí (Lobeira, 2021).

A relação do ensino com a produção material e imaterial da vida deve ser construída a partir da dialética, devendo todo o processo de relação, seja ele social, econômico ou político, atentar para a complexidade da Atualidade e intervir nessa realidade. Conhecer para intervir, esse é o papel da ciência; para isso, o Inventário da Realidade nos ajuda a entender todo o processo de consolidação social.

Penso que um processo de formação de educadores destes princípios aqui abordados, colocaria o Inventário da Realidade como o centro em torno do qual se desenvolveria este processo. O Inventário da Realidade deveria ser o nosso subsídio principal para todas as fases do processo. Desde os componentes teóricos do Núcleo de Ensino Básico aos componentes curriculares específicos das áreas, que aportariam contribuições ao desenvolvimento das práticas pedagógicas e dos estágios curriculares (Ipê, 2020).

Para Krupskaya (2009), os educadores da Escola-Comuna tinham o desejo de organizar a escola de acordo com a vida social, um desejo de transformar a escola e tê-la como parte integrante da vida, uma escola racionalmente ligada com a vida. Assim, temos que dispor desse mesmo desejo incansável de transformar a escola, de ligar as múltiplas dimensões da vida aos conteúdos escolares, à organização do trabalho pedagógico, à gestão escolar e ao envolvimento de todos os agentes educativos. Esse desejo é muito claro nos princípios do curso em estudo, mas precisa avançar para a prática do corpo docente que está formando outros educadores que devem compreender esse desejo e desenvolver em suas comunidades.

Esse desejo cresce conforme vamos conhecendo a realidade, e para compreendê-la, precisamos tornar o Inventário da Realidade central nos planejamentos, nas práticas e nas teorias da educação. E assim como o trabalho deve ser central, a vida, lugar do trabalho, deve ser a matriz que desencadeia todo o processo pedagógico. Para Lobeira (2021), a vida traz importantes concepções e elementos para serem observados dentro do trabalho coletivo, que envolve não só o corpo docente, como também os estudantes.

E aí o que acontece o Inventário da Realidade ele vai conseguir amarrar um conjunto de percepções entre elementos de diferentes aspectos, dentro de um trabalho coletivo, que vai abrir um olhar, por

exemplo, que é muito mais rico do que olhar apenas de um professor [mas também] de um estudante (Lobeira, 2021).

A formação de educadores na LEdoC parte do princípio de se conhecer a realidade dos povos do campo, interpretar e transformar essa realidade. Para isso, compreende o Inventário da Realidade como um aporte pedagógico e metodológico de construção do conhecimento, a fim de mudar as relações sociais e políticas das comunidades campesinas. Vejamos, então, a sugestão de Lobeira (2021) quando se refere a melhorias do trabalho com o Inventário da Realidade no curso:

O que tem que ser melhorado, né? Um ponto que eu acho, é como que a gente, por exemplo, consegue numa estratégia, que nós temos da alternância, nos tempos comunidades, trabalhar com Inventário da Realidade na perspectiva de que ele seja um trabalho mais integrado (Lobeira, 2021).

Identificamos na fala de Lobeira (2021) a mesma preocupação dos educadores do curso no início, entre 2008 e 2009, sobre a relação da alternância no curso e como potencializar o Tempo Comunidade. Barbosa (2012) compreende que esse período foi de várias experimentações para adequar o Tempo Comunidade à proposta do curso, chegando em 2009 com uma proposta de protagonismo dos estudantes e compreendendo que os territórios são diferentes e precisavam ser tratados de formas diferentes.

Perceber que a alternância tem suas fragilidades, porém o que mais inviabiliza a relação entre TE e TC, desde 2008, são os recursos para garantir a continuidade de acompanhamento do Tempo Comunidade para que, conseqüentemente, seja um espaço pedagógico para os estudantes e que a ação de inventariar a vida seja pedagógica. Para Angico (2021), todo trabalho deve ser coletivo e as áreas devem dialogar permanentemente, afinal o estudo pode ser com disciplinas isoladas, pode ser multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, mas quando olhamos para a realidade, todos esses conhecimentos têm uma interligação entre si.

Eu acho que o ponto forte é a possibilidade do trabalho coletivo, né? Dialogar em inter-áreas, agora isso não está materializado ainda, ele tá dependente da atuação de um professor ou outro, por exemplo. Quando eu participei dos processos de práticas pedagógicas do curso, fiz uma parceria incrível com Professora Clarice. Desembocando que tipo de diálogo, com a presença de professores das áreas e todos os estudantes juntos e tendo uma apresentação de que geravam debate independentemente do grupo específicos (Angico, 2021).

O que tem dado certo com o Inventário da Realidade é a atuação de professores do núcleo comum (parte pedagógica do curso) com os professores das áreas na disciplina de prática pedagógica, como relata Angico (2021). Porém, o Trabalho Coletivo entre os docentes precisa avançar muito, pois é preciso olhar para o curso da LEdoC de forma geral e não isolado e individual. É importante entender que a ciência nos ajuda a transformar nossa realidade, e é necessário aplicar esse conhecimento o tempo todo na realidade, sair da abstração e garantir a práxis pedagógica.

É a partir da práxis pedagógica que se desenvolverá uma compreensão da formação de professores na perspectiva da emancipação humana. Como muito nos ajuda a pensar Curado Silva (2018), devemos desenvolver a capacidade de olhar para a realidade de forma crítica, ancorada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia dos sujeitos, e conceber o ser professor como intelectual transformador da realidade, e a escola, um espaço para formar sujeitos críticos.

CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO DOS INTELECTUAIS COLETIVOS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: UM ESTUDO DE CASO NO QUILOMBO KALUNGA

4.1 Território Kalunga: espaço de resistência e luta

“[...] expulsão da família de sua área de origem configura-se em uma ação violenta, excludente, de violação de direitos, a qual impacta diretamente na história, cultura e memória da comunidade quilombola, impossibilitando a continuidade da luta dos seus ancestrais que ali habitavam” (Carta coletiva em repúdio ao despejo de famílias quilombolas em MT).

Iniciamos esta seção com um trecho da carta de repúdio ao despejo de famílias quilombolas de Jacaré dos Pretos-MT, datada de 19 de setembro de 2019 e assinada pela CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas, Terra de Direitos, AATR - Associação de Advogados(as) de Trabalhadores(as) Rurais e Coletivo Margarida Alves de Assessoria Popular. A carta trata da ação truculenta de um mandato de despejo contra a família do Sr. Ângelo de Jesus Campo, liderança quilombola, momento em que foi impedido de retirar seus pertences do local, a pedido da latifundiária que entrou com uma liminar.

Assim, para falar da luta do povo Kalunga da região da Chapada dos Veadeiros, não poderíamos deixar de trazer esse fato para mostrar que a luta não é apenas local, mas universal, que a luta dos povos Kalunga faz parte da luta de toda a classe trabalhadora.

Nesta seção, percorremos o território Kalunga e as comunidades que o compõem na região da Chapada dos Veadeiros, mais precisamente no município de Cavalcante-GO. Para compreender a relação destas categorias, propomos partir de cada categoria: Território, Comunidade e Kalunga. Esse tripé forma a construção histórica, social, política, cultural e econômica, as produções materiais e imateriais da vida dos quilombolas.

Para compreender a concepção de território, recorremos a Fernandes (2008, 2009), que trata dos “territórios do território”. O autor vai abordar duas espécies de território, o material e o imaterial, que estão presentes no que ele classifica como primeiro, segundo e terceiro territórios numa compreensão de controle social para subordinar as comunidades rurais.

Na essencialidade do conceito de território estão seus principais atributos: totalidade, multidimensionalidade, escolaridade e soberania. Portanto, é impossível compreender o conceito de território sem conceber as relações de poder que determinam a soberania. Quando nos referimos ao território em sua multiescalaridade, ou seja, em suas diversas escalas geográficas, como espaço de governança de um país, de um estado ou de um município, o sentido político da soberania pode ser explicitado pela autonomia dos governos na tomada de decisões. Quando nos referimos ao território como propriedade particular individual ou comunitária, o sentido político da soberania pode ser explicitado pela autonomia de seus proprietários na tomada de decisões a respeito do desenvolvimento desses territórios (FERNANDES, 2009, p. 5).

Para Fernandes (2009), o território material compõe-se de territórios fixos e fluxos, que são os espaços da propriedade privada, capitalista ou não, e os espaços relacionais, o que possibilita diferenciar os territórios do Estado, os públicos e os particulares, que constituem diferentes relações sociais. De acordo com o autor, exemplos de territórios fluxos ou móveis são espaços controlados por diferentes formas de organização, por exemplo: narcotráfico, prostitutas, “[...] navios e outras embarcações e os diferentes tipos de meios de transporte” (FERNANDES, 2009, p. 208).

Já o território imaterial, para o autor, perpassa todas as ordens territoriais, por definir o controle e o domínio sobre a construção do conhecimento, ou seja, “inclui teoria, conceito, método, metodologia, ideologia etc. O processo de construção do conhecimento é, também, uma disputa territorial que acontece no desenvolvimento dos paradigmas ou correntes teóricas” (FERNANDES, 2009, p. 210). Quando o autor trata da produção do conhecimento, vai além do academicismo, compreende um campo da política que pode viabilizar ou inviabilizar as políticas públicas.

O primeiro território diz respeito ao espaço da governança da nação, “é o território do Estado, propriedades particulares e são sempre fixos” (FERNANDES, 2009, p. 207). O segundo território tem a ver com a propriedade privada, como um espaço de produção e manutenção da vida e “pode ser um todo ou parte, pode ser uma casa ou parte dela, uma empresa ou parte, uma universidade ou parte, uma igreja, um sindicato etc.” (FERNANDES, 2009, p. 207), logo, pode se apresentar como individual ou coletivo. O terceiro território é

[...] o espaço relacional considerado a partir de suas conflitualidades e reúne todos os tipos de territórios. O caráter relacional, por unir as propriedades fixas e móveis, promove os seus movimentos de expansão e refluxo. Esse movimento é determinado pelas relações

sociais e as conflitualidades entre as classes, grupos sociais, sociedade e Estado (FERNANDES, 2009, p. 14).

Para tratar do território Kalunga, precisamos compreender a sua identidade, sua cultura, sua forma de produzir seus alimentos, seus festejos, suas lutas, sua história, alicerçando-os na multiterritorialidade. “São movimentos socioterritoriais disputando o primeiro território em todas suas escalas” (FERNANDES, 2009, p. 12).

O território é utilizado como conceito central na implantação de políticas públicas e privadas, nos campos, nas cidades e nas florestas, promovidas pelas transnacionais, governos e movimentos socioterritoriais. [...] conflitualidades. Neste contexto, tanto o conceito de território, quanto os territórios, passam a ser disputados. Temos, então, disputas territoriais nos planos material e imaterial (FERNANDES, 2009, p. 4).

Podemos perceber que o conceito de território tem suas multissignificações. Vamos falar sobre os diferentes olhares sobre o território Kalunga, que já foi analisado com muitas interpretações e algumas delas com vícios acadêmicos preconceituosos, que o encaram como “atraso”, desconsiderando toda e qualquer relação material e imaterial. Como afirma Cunha (2018, p. 22), egresso da LEdoC, em dissertação de Mestrado, sobre suas singularidades, memórias e histórias:

Nós, kalungueiros, somos um povo singular, minha família e eu somos essa gente. Gente de descendência africana que pertencem a várias gerações, gente que resistiu na luta contra a escravidão, gente que tem uma memória, várias histórias e suas tradições. Gente que tem ainda hoje suas identidades que vêm de longe, como demonstram nossos anciãos (CUNHA, 2018, p. 22).

Propomos falar desse território a partir do olhar dos pesquisadores Kalunga. São pesquisadores que produzem a partir de suas vivências, de suas experiências, conhecedores natos de seu território. Em contrapartida, alguns autores que chegam naquele território, que desconsideram o que é produzido por aquele povo, chegam imbuídos de ideias de um mundo a ser desvelado.

Nesses momentos de leitura, deparei-me com um artigo da pesquisadora Cecília Ricardo Fernandes, da pós-graduação da Universidade de Brasília, intitulado “O que queriam os Kalunga? A transformação do olhar acadêmico sobre as demandas quilombolas do nordeste de Goiás”, publicado 2015 em acesso aberto. Vejamos um trecho do que a autora escreve sobre o território Calunga:

[...] muita coisa mudou na comunidade Kalunga desde o primeiro contato com pesquisadores acadêmicos, trinta anos atrás. As casas já não são construídas unicamente de barro, o sustento não vem só da terra, os doentes não precisam ser carregados em redes até a cidade, já não se tecem as próprias roupas, e a luz não é sempre de lampião (FERNANDES, 2015, p. 424).

A autora afirma ainda que, "ao buscarem novas formas de se adequarem ao mundo, os Kalunga consultam seu passado e projetam seu futuro, criando um diálogo saudável entre tradição e modernidade, que permite que se extraia o que melhor os define" (FERNANDES, 2015, p. 424).

Para Fernandes (2008), os diversos territórios podem ser vistos de diferentes formas, a partir das tendências internacionais e por diferentes sujeitos. Nesse sentido, cria disputas territoriais que são carregadas de significados, de relações sociais e de controle.

Do conceito de território, enfocaremos especialmente o aspecto da multiterritorialidade como espaço de governança, como propriedade e como espaço relacional (FERNANDES, 2008, p. 17). Para falar dos territórios Kalunga da Chapada dos Veadeiros, mais precisamente do município de Cavalcante, dialogamos com autores como Maia (2014), Costa (2013), Cunha (2018), Silva (2015), Alves (2015), e Dias (2016), além de outros pesquisadores que, em sua maioria, são do próprio povo Kalunga.

De acordo com Maia (2014), o território Kalunga da região da Chapada dos Veadeiros, foi reconhecido em 2009 como Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, com uma área de 253.191,72 hectares, aproximadamente, localiza-se no estado de Goiás e é considerado a maior do Brasil.

O nome atribuído aos descendentes das pessoas que foram escravizadas no Brasil é Kalunga, mas podemos notar a mesma palavra com uma estrutura diferente, que, para alguns, carrega o mesmo significado. Como a língua não é neutra e assume uma grande importância no discurso, que é ideológico, as palavras "Kalunga" com K e "Calunga" com C não têm o mesmo significado.

No texto de Cattelan *et al.* (2019), aparecem os dois conceitos como sinônimos, porém, são parônimos. Para Dias (2016), o termo "Calunga" foi atribuído aos negros para os inferiorizar e menosprezar pela elite brasileira. Já o termo "Kalunga", para os quilombolas, significa lugar sagrado, de todos e para todos, nome também da planta

simarubácea (que se escreve com a consoante “c”), símbolo de ancestralidade e resistência. Porém, para Cunha (2018), trocar o “c” para a consoante “k” foi uma escolha dos quilombolas, constituindo um neologismo na língua.

Kalunga, o que na língua banto também significa lugar sagrado, de proteção. Além da planta que tem aqui em nossa região conhecida pelo nome de Kalunga, que é bem amarga e serve para curar vários tipos de doenças, no município de Monte Alegre tem também um córrego com o nome de Kalunga (COSTA, 2013).

Dominga (2014, p. 26), antiga moradora do Quilombo Kalunga, concedeu entrevista para o pesquisador João Francisco Maia, morador da comunidade Kalunga Engenho II, para o seu trabalho de conclusão do curso da graduação.

Para o meu modo de ver, é a palavra com K, para o território Kalunga com K, o C prá planta ou prô animal que diz que tem o animal com esse nome né. O animal é uma espécie do camundango, né. Eu acho que tem uma diferença no caso porque no termo Kalunga com K, é prá é o nome do território mesmo, e com C, eu quando eu vejo com C, eu acredito que é alguém menosprezando nosso território, [...] tentando rebaixar porque se aproxima de um animal bem pequeno, né (MAIA, 2014, p. 26).

A formação dos quilombos não significa apenas o local para onde os negros fugiam da escravidão. Segundo Catelan *et. al.* (2019), também significa uma violação da ordem social da época, o lugar da organização coletiva, da autonomia e da constituição de uma identidade nacional, um espaço de luta, resistência e esperança para muitos que viviam em condições de escravidão naquele regime.

Assim, as coletividades negras passaram a compor o cenário nacional embasados na hierarquia da cor branca. Com o fim formal da escravidão pela Lei Áurea de 1888, e o início do mercado consumidor no Brasil, os descendentes [de pessoas que foram escravizadas] foram marginalizados pelo Estado Nacional e jogados à própria sorte no canibal universo capitalista recém-nascido (CATELAN *et. al.*, 2019, p. 40).

O processo de constituição desses territórios ocorreu através de terras de difícil acesso e, ao longo da história, surgiram algumas denominações: “terra de preto, território negro, mocambos, comunidades negras rurais, terras de santo, entre outras” (DIAS, 2016, p. 31). Atualmente, como forma de reafirmar um espaço de coletividade, de produção material e imaterial da vida, permanece o nome de território Kalunga.

Para Catelan *et al.* (2019), essa diversidade lexical representa uma heterogeneidade de ocupações no campo. “Sem terras, sem créditos e estigmatizados pela cor, procuravam a todo custo sobreviver em grupos familiares entocados nas matas, vãos, entre serras e outros (CATELAN *et al.*, 2019, p. 40).

Pela representação da coletividade, o uso da terra passa a ser uma referência de convivência, do lugar que se produz o alimento, de onde surgem os festejos, onde um pé cai para impulsionar o outro, o voar na dança da capoeira, lugar que recebe sementes crioulas, o chão que recebe o suor do trabalhador Kalunga camponês, para ter a mesa, “o arroz, o feijão, a mandioca, o milho e o gergelim como os principais produtos da produção alimentar Kalunga” (CUNHA, 2018, p. 60).

É na convivência com o uso e a posse coletiva das terras, que grandes partes das comunidades quilombolas têm estabelecido suas práticas, não somente no uso para subsistência e comercialização, mas vivenciando sua religião, seus costumes, tradições e sentimentos de pertencimento a um lugar (DIAS, 2016, p. 32).

O território Kalunga no estado de Goiás, região da Chapada dos Veadeiros, surge no período do ciclo do ouro e do garimpo. Em 1722, quando Bartolomeu Bueno, o Anhanguera, e João da Silva Ortiz invadiram as terras centrais do Brasil, formou-se o que é hoje o estado de Goiás. Os negros escravizados foram trazidos para explorar as Minas dos Goyazes e, nesse processo de luta, resistência e liberdade, surge o quilombo Kalunga nos municípios de Cavalcante, Teresina e Monte Alegre (CUNHA, 2018, p. 34).

Na história de Cavalcante consta que antigamente nas minas de ouro no povoado que hoje se encontra aterrado São Félix já possuíam mais de 9 mil pessoas trabalhando por volta de 1722 a 173, ou seja, pessoas sendo escravizadas. Os negros fugitivos do litoral e do arraial de Cavalcante se escondiam nos grotões e vãos da serra do Vale do Paraná, um verdadeiro território africano com clima, fauna e flora apropriados ao povo Kalunga que ali sobreviveu escondido por mais de 190 anos sem contato com a civilização (COSTA, 2013, p. 15).

Compreender a história é necessário para se lutar por políticas públicas que garantam os direitos historicamente conquistados pelos povos. O que podemos observar, em particular no município de Cavalcante, são as contradições da desigualdade brasileira. Um território que possui várias riquezas naturais, como minérios, recursos hídricos, matas e animais, apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) muito baixo, em comparação com outros municípios brasileiros. Para uma área de

254.000 hectares de terras quilombolas o Estado de Direito não garante as políticas necessárias (GOMIDE, 2019).

Figura 2 - Relevo e o rio do território Kalunga



Fonte: Costa, 2013.

À esquerda da Figura 2, podemos notar o relevo dos territórios Kalunga da região, e à direita, o rio que abastece as diversas comunidades. Ao olhar essas fotos e entender o surgimento desse território, apresentamos uma entrevista de morador Kalunga de 73 anos de idade, concedida à Costa (2013). É importante prestar atenção para essa fala, pela demonstração de como o avanço da exploração desses povos não acabou quando surgiram as comunidades quilombolas, pois ainda hoje são roubados e explorados dentro do próprio território, o que marca a resistência.

As nossas terras foram todas invadidas por pessoas que vinham de fora e comprava uma posse de um morador a troco de cesta básica e roupas usadas e quando ia cercar um arqueiro, cercava 20 ou mais, dizendo que tudo aquilo era dele, os garimpeiros e pescadores também chegaram dizendo que queria só ficar acampado por uns dias no local, mais com o passar do tempo eles acabavam tomando conta de um pedaço de terra também (COSTA, 2013, p. 31).

Além de lidar com os conflitos de invasores de terra, como os oportunistas que trocavam uma cesta básica ou roupas usadas por um pedaço de terra e tomava posse de uma área muito maior, aos pescadores que pediam hospedagem e se tornavam posseiros, tinham, e ainda têm, de lidar com a ideia de “desenvolvimento”.

Para Alves (2015), as políticas desenvolvimentistas nacionais e estaduais para o interior do Goiás, na perspectiva da construção da capital do Brasil na região, trouxeram vários impactos ambientais e sociais ao território Kalunga de Cavalcante. Além do espaço de garimpo que já existia, criou-se a expansão de fazendas. Com a ideia de “desenvolvimento”, a mineração e a construção de usina hidrelétrica, que se estende até hoje, podemos observar o avanço do desmatamento, a chegada de invasores posseiros e grileiros que disputam as terras Kalunga.

Silva (2015), mulher Kalunga, pesquisa sobre os abusos sexuais de menores e mulheres nos territórios Kalunga no município de Cavalcante, registra os problemas sociais, até hoje enfrentados naquele município, quanto à exploração sexual e os estupro por pessoas que vêm de fora.

Esses problemas sociais, econômicos e políticos fazem com que os sujeitos quilombolas passem por situações de exploração da mão de obra, exploração sexual, como o caso da pesquisa de Silva, a exploração ambiental e outras. O que podemos notar com as famílias que ainda vivem nas comunidades é a organização produtiva de subsistência.

Nesse sentido, a história se repete, a luta sempre fez parte do cotidiano desses trabalhadores camponeses, que carregam consigo a marca de sua historicidade. São sujeitos de direito que vivem da agricultura de subsistência, produzem suas roças de toco, são extrativistas, são conhecedores de técnicas de produção, de criação de pequenos animais, tecem uma rede de solidariedade em trocas de sementes crioulas, lutam por seus direitos fundamentais e estão reafirmando sua identidade.

Para Cunha (2018), a roça de toco é o lugar do cultivo, uma roça que se torna um espaço em que algumas árvores são derrubadas para o plantio, ficando o toco, que em sua complexidade representa o fortalecimento do trabalho e da luta de resistência para garantir a sobrevivência de grupos diferentes e de identidades plurais.

Os Kalunga são agricultores familiares que compartilham situações de sobrevivência com a produção de alimentos nas roças de toco. Por meio do uso sustentado dos recursos naturais, desenvolveram e desenvolvem até hoje um sistema produtivo que combina a prática da agricultura, caça, pesca, produção de utensílios domésticos e outros voltados para o autoconsumo das comunidades (CUNHA, 2018, p. 36).

Procuramos registrar essa narrativa a partir de um movimento de ir e vir na história, para garantir uma reflexão dentro de um movimento e não linear. Para alguns leitores, seria mais didático trazer uma narrativa linear, porém buscamos garantir a conexão dos dois “braços” da história à origem.

No final de 2018, a cidade abrigou o primeiro encontro de estudantes universitários quilombolas, as associações comunitárias estão em nível crescente de organização e participação, a presença dos grupos comunitários de teatro, audiovisual e manifestações de cultura tradicional Kalunga têm aumentado, e cresce em escala exponencial a quantidade de professores quilombolas Kalunga formados nos cursos da UnB, UFG, UFT, do IFG e da UEG (GOMIDE *et. al.*, p. 12).

Partindo desse pressuposto, todo o material científico produzido à época pelos estudantes da LEdoC, ao tratar da história, da territorialidade e da identidade das comunidades Kalunga do Município de Cavalcante, partiu da oralidade dos sujeitos entrevistados.

Nós, Kalunga, compreendemos que a memória é o reservatório do velho, é a fonte da produção de onde brotam os novos conhecimentos. Nela estão guardados os mais eloquentes episódios das árduas lutas e transformações humanas. Ela guarda reminiscências, lembranças de um tempo remoto, um tempo em que as pessoas negras eram mantidas como escravos no cativeiro, tempo em que o povo vivia na escuridão da caverna (CUNHA, 2018, p. 25).

As histórias fazem parte da memória de um povo que o país fez questão de não lembrar, são narrativas vividas pelos sujeitos, são narrativas contadas para os sujeitos, são personagens reais transformando enredos reais. Portanto, a “memória e a oralidade possuem para nós, Kalunga, significados múltiplos, [...] saberes e fazeres tradicionais que repercutem na resistência e na luta do nosso povo pela liberdade na vida cotidiana” (CUNHA A. F., 2018, p. 25).

São memórias de sobrevivência, de luta pela garantia da vida, da alimentação, como relata um Kalunga de 73 anos, ao conceder entrevista para Costa (2013):

Eu me lembro de alguns acontecimentos da época e meus pais também contava algumas passagens que tinha acontecido com eles, onde meu país dizia que uma das lutas bastante sofrida era a busca de sal que levava até 4 meses para ir e voltar , antes de Barreira na Bahia e Formosa eles iam buscar Belém no Pará, essas viagens era feita de barcos por rio, eles contava que muitas das vez eles passava até 3 dias no mesmo lugar , tinha algumas travessias muito difícil onde muitas pessoas morreu nos caminhos em busca da sobrevivência de suas

famílias, onde os Barqueiros tinha que ser homens fortes para aguentar a jornada (P. S. R., 73 anos, 2013) (COSTA, 2013, p. 36).

Na região que aparece no depoimento acima, as famílias viviam em mais de 20 comunidades divididas em quatro núcleos Kalunga: Vão de Almas, Vão do Moleque, Ribeiro dos Bois e Contenda (COSTA, 2013, p. 16). Na história desses territórios, há presença de muita luta, de muita cultura, de muitos festejos, de muita religiosidade, constituindo a identidade quilombola. Portanto, no quadro a seguir apontaremos as conquistas dessas lutas.

Quadro 6 - Acontecimentos importantes no território Kalunga

Anos	Acontecimentos
1981/1982	Início do projeto Kalunga Povo da Terra. Fonte: Costa, 2013.
1982/1984	Solicitação de apoio ao Instituto de Desenvolvimento Agrário de Goiás (IDAGO). Assinatura do Termo de Intenções. Fonte: Costa, 2013.
1985	Primeira titulação e registro das terras Fonte: Costa, 2013.
1986	As reivindicações sucedem ao lado das investidas no Vão do Moleque, Vão de Almas e Ribeirão dos Bois. Fonte: Costa, 2013.
1987	Notícias da construção da Barragem “Foz do Bezerra” Furnas /AS. Organização do Dossiê Kalunga. Fonte: Costa, 2013.
1988	O Dossiê Kalunga é entregue a Furnas / AS. Fonte: Costa, 2013.
1989	As notícias de sevícias no Ribeirão dos Bois promovem o deslocamento de um advogado do IDAGO acompanhado pela coordenação do projeto. Fonte: Costa, 2013.
1990/1992	Reunião consecutiva no município de Teresina de Goiás, na localidade de Borrachudo e outras. Comparece representante da Procuradoria da República em Goiás, Secretaria da Justiça. IDAGO Polícia Federal. Envio de carta-denúncia ao presidente da República. Preparação do Relatório Técnico Científico – RTC, para o Governo do Estado de Goiás. Apresentação do Laudo Antropológico– RTC. Fonte: Costa, 2013.
1991	A Lei transformando a região kalunga em Sítio Histórico e Patrimônio Cultural é aprovada por unanimidade pela Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. A partir daí aconteceu a implantação do Sítio Histórico Kalunga. Fonte: Costa, 2013.
1992	Projeto Educação preparado pela equipe do projeto Kalunga Povo da Terra, com o apoio da Secretaria de Educação de Estado de Goiás, Ministério da Educação MEC e Associação Povo da Terra – APT. Fonte: Costa, 2013.

1993 /98	Os trabalhos para demarcação, titulação e registro do território prosseguem, porém não estão concluídos. Fonte: Costa, 2013.
2003	Decreto nº 4887- Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Fonte: Costa, 2013.
2008/2021	Avanço na educação do território, na formação acadêmica de indivíduos Kalungas, incluindo este pesquisador nas instituições: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Universidade Federal de Goiás (UFG).
2009	A criação da Casa Digital Kalunga Engenho II. Fonte: Costa, 2013.
2009	A associação comunitária kalunga Engenho II foi fundada em 16/02/2009 com o objetivo de estar atuando só mesmo nas questões locais da comunidade kalunga Engenho II. Fonte: Costa, 2013.
2014/2017	Avanço na conquista das terras e nas desapropriações de fazendeiros. Fonte: Costa, 2013.
2012	Criação do estatuto da Associação da Educação do Campo do território Kalunga. Fonte: Costa, 2013.
2013	Criação da Epotecampo. Fonte: Costa, 2013.
2017	Seminário de Tempo Comunidade Território Kalunga em Cavalcante. Fonte: Relatório de Colegiado da Extensão da FUP, Brasília (2017)
2018	Avanço na indenização das fazendas do território Kalunga e titulação de algumas comunidades (Vão de Almas e outras) em nome dos quilombolas. Fonte: Cunha, 2018.
2018	LEDOC Itinerante: Seminários nas Escolas e Comunidades de Inserção. Fonte: Relatório Anual do Colegiado de Extensão FUP, Brasília, 2019
2019	Escola de Teatro Político e Vídeo Popular. Fonte: Relatório Anual do Colegiado de Extensão FUP, Brasília, 2019.
2019	Programa de Extensão Kalunga. Fonte: Relatório Anual do Colegiado de Extensão FUP, Brasília, 2019
2020	Georreferenciamento do território Kalunga concluído.
2020	Eleições para prefeito: egresso da LEdoC-UnB é eleito prefeito de Cavalcante.
2020	Kalunga é vice-prefeito de Teresina de Goiás.

2020	Eleições de cinco vereadores Kalungas, quatro no município de Cavalcante, sendo dois egressos da LEdoC e um no município de Teresina de Goiás.
------	--

Fonte: Costa, 2013, p. 30. Adaptações do autor.

Perceber que, apesar da luta pela manutenção da vida, as comunidades sempre lutaram por políticas públicas, pelo reconhecimento de seu povo, demarcação de suas terras e pelo direito de produzir. Essas lutas se transformaram em grandes conquistas e organizações do povo Kalunga. O Quadro 6 foi elaborado a partir de um levantamento feito pelas pesquisas de graduação realizadas por pesquisadores Kalunga, com adaptações.

Os autores usam sempre o conceito território e em sua sistematização, observamos a presença do território material e imaterial, o lugar da governança, da propriedade e das relações sociais, ou seja, isso não está dissociado do que compreendem como território.

Para Fernandes (2008), há outros territórios no território, e não poderia ser diferente no Kalunga. Trataremos brevemente sobre outros territórios Kalunga da região. Os autores aqui analisados adotam o termo “comunidade” no lugar de territorialidade. Portanto, quando apresentarmos o termo comunidade, estaremos tratando do conceito de território, discutido até agora. Apresentaremos os territórios Kalunga Prata, Engenho II e Vão de Almas.

De acordo com Dias (2016), a comunidade **Kalunga Prata** ocupa uma área do Vão do Moleque, remanescente de quilombolas, está localizada num vão, cercada por montanhas e fica a 90 km do município de Cavalcante. A partir de uma pesquisa feita com história oral, o autor estima um tempo de dois séculos de existência e observa que o critério usado pelos moradores para chegar a essa conclusão foi um cálculo realizado a partir da idade dos mais velhos.

Essa comunidade, com aproximadamente 120 famílias, tem como fonte de renda benefícios do Governo Federal, como Bolsa Família e aposentadoria. A maioria vive do plantio de roças, criam vacas e galinhas. No período do plantio, algumas famílias migram temporariamente para lugares de terra fértil e têm que ficar por lá até a colheita, pois os animais nativos do local podem acabar com o plantio todo (DIAS, 2016, p. 37).

Para Maia (2014), a comunidade **Kalunga Engenho II** fica aproximadamente a 27 km do município de Cavalcante, com cerca de 120 famílias, totalizando entre 450 e 500 pessoas. O autor relata que as pessoas adultas (acima de 30 anos), em sua maioria, são analfabetas e vivem da agricultura, do escambo e de mutirões.

As pessoas da Comunidade Kalunga Engenho II são pessoas bastante religiosas, sendo a religião católica a dominante até o momento. Como é uma comunidade pequena, a paz reina e pode ainda reinar ali por muito tempo. Para evitar qualquer desentendimento, ainda existem pessoas que servem de “conselheiros”, que colocam em prática o seu papel principalmente nas atividades religiosas. Sr. Sirilo dos Santos Rosa, por exemplo, assume um cargo maior em relação aos seus antepassados, pois além de conselheiro, é representante da comunidade e Presidente da Associação que envolve os três municípios: Cavalcante, Teresina e Monte Alegre (MAIA, 2014. p. 30).

Para Cunha (2018), a comunidade **Vão de Almas** passa por vários problemas, como o envelhecimento da população, problemas com a produção de alimento, com as mudanças sazonais, pessoas que saem para procurar emprego na cidade, entre outros. As famílias que ainda permanecem no território produzem seus próprios alimentos e vivem de escambo com as sementes e com os alimentos produzidos em roças de toco.

De acordo com o inventário realizado por estudantes da LEdoC-UnB no ano de 2019, uma moradora dessa comunidade apresenta a escola que atende aos estudantes do território, ofertando apenas o Ensino Fundamental, a primeira fase administrada pelo município de Cavalcante e a segunda fase, pelo estado de Goiás.

Figura 3 - Escola Municipal Santo Antônio - Vão de Almas



Fonte: Inventário da Realidade - LEdoC-UnB (UNB, 2019).

De acordo com o Inventário que se encontra em arquivo do curso da Licenciatura em Educação do Campo realizado no ano de 2019, as relações da escola com a comunidade acontecem em dias de festejos e em reuniões que são realizadas na escola. Muitos estudantes, apesar do transporte escolar, ainda precisam ir a pé até a linha em que passa o ônibus em direção à escola, distância que, mesmo com o transporte, torna-se um problema para os estudantes quilombolas. São crianças e jovens que atravessam rios, andam vários quilômetros para pegar o ônibus e ir à escola. Para Cunha (2018), podemos compreender o real significado do termo “distância” para eles.

Distância - é um conceito muito pejorativo para definir o sofrimento dos estudantes em chegar até a escola. A esmagadora maioria destes estudantes moram longe da escola, e chegam a percorrer a pé, a cavalo ou de bicicleta, quando a tem, uma média considerável de 4 até 9 quilômetros de distância (CUNHA, A. F., 2018, p. 54).

A luta pela escola dos territórios Kalunga e o acesso à educação é a dialogicidade entre sua cultura, sua identidade, sua forma de produção material e imaterial da vida. Segundo Gouveia (2018), as escolas não dialogam com a realidade dos sujeitos quilombolas, não ensinam a história das culturas afro-brasileira e africana, não respeitam a Lei nº 10.639/2003. Na verdade, há uma distorção verdadeira da história dos povos escravizados. Para o autor, as histórias contadas nas escolas são justificativas para as desigualdades sociais causadas por mais de 300 anos de escravidão, apontando a abolição como o fim, porém o que houve foi uma mudança apenas nas relações produtivas.

Observamos a luta pelo direito à escolarização, pelo transporte escolar, a escola, a infraestrutura, como o lugar de reunir, de ensinar, de aprender, de dialogar com os conhecimentos científicos com a vida, lugar que os educadores formados na LEdoC devem assumir como protagonistas.

Figura 4 - Meio de transporte dos estudantes da comunidade Vão de Almas



Fonte: Relatório de TC – LEdoC-UnB.

A escola é o lugar de inserção para os profissionais da LEdoC. Outros espaços de ação são as associações comunitárias, tais como: Associação Quilombo Kalunga (AQK), tendo a presidência e a vice-presidência ocupadas por egressos da LEdoC; a Associação Kalunga de Cavalcante (AKC), também com a presidência e a vice ocupadas por sujeitos que se formaram na LEdoC. Além delas, foi criada em 2012 a Associação de Educação do Campo do Território Kalunga e Comunidades Rurais - Epotecampo, organizada pelos estudantes do curso. E em 2017, foi criada a Associação Mulheres Quilombo Kalunga de Monte Alegre, também presidida por uma egressa da LEdoC (GOUVEIA, 2008).

Além das associações, os egressos e estudantes da LEdoC nos territórios estudados organizaram grupos de teatro, com o intuito de debater todos os problemas sociais, políticos e econômicos do território Kalunga. “Outros dois grupos organizados que também contam com a participação de egressos e estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UnB são os grupos de teatro do território Kalunga, Arte Kalunga MATEC e VSLT” (GOUVEIA, 2018, p. 91).

Também existem estudantes quilombolas que se tornaram militantes do Movimento pela Soberania Popular na Mineração (MAM). Desse modo, fica explícita tamanha mudança que o curso de Licenciatura em

Educação do Campo da UnB tem proporcionado ao território Kalunga ao formar os estudantes quilombolas (GOUVEIA, 2018, p. 91).

Gouveia (2018) atribui sua militância nessa organização à formação na LEdoC, que tem como “objetivo maior formar educadores(as) para as Escolas do Campo, que possam contribuir para que estas escolas sejam vivas, profundamente comprometidas com a transformação da realidade dos povos do campo” (UNB, 2018, p. 92).

A luta dos profissionais formados no curso, para além da docência, parte da perspectiva de transformação da realidade, num movimento que ora avança, ora retrocede na relação com as escolas da comunidade. Vemos que o campo educacional instrutivo avança quando tem profissionais formados no curso atuando na docência das escolas e desenvolvendo atividades em suas comunidades do território Kalunga, área que abrange os municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre, todos no estado de Goiás, o maior quilombo remanescente do país.

Com o objetivo de proteger seu território, esses intelectuais passaram a mapear por georreferenciamento as terras de cultivos e fiscalizar as áreas ameaçadas pelas invasões de mineradores e fazendeiros, para conhecer toda a área de ocupação e seus recursos naturais. Esse mapeamento foi realizado pela Associação Quilombo Kalunga (AQK), presidida por Vilmar Souza Costa, egresso da LEdoC-UnB, hoje prefeito de Cavalcante-GO.

Para saber quais terras poderiam ser utilizadas para agricultura e quais precisariam de proteção para se defender contra invasões atuais e futuras, os Kalungas realizaram o registro e a classificação adequada de seus recursos via georreferenciamento — ou mapeamento digital. A prática consiste no uso de imagens aéreas para mapear uma grande variedade de características do solo com extrema precisão utilizando um sistema de coordenadas geográficas (BORGES; BRANFORD, 2021).

Podemos notar nas imagens a seguir como o georreferenciamento é importante para o território. Com ele puderam conhecer a malha viária e famílias georreferenciadas, rede de drenagens e nascentes, Áreas de Preservação Permanente, Áreas de Coberturas Vegetal e Uso do Solo e o mapa de solos do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga.

Além do conhecimento obtido com essas informações, puderam fazer um levantamento de pontos turísticos, que antes eram apenas 3 e agora chegam a 69, que podem ser usados como fonte econômica e de preservação ambiental pelas comunidades.

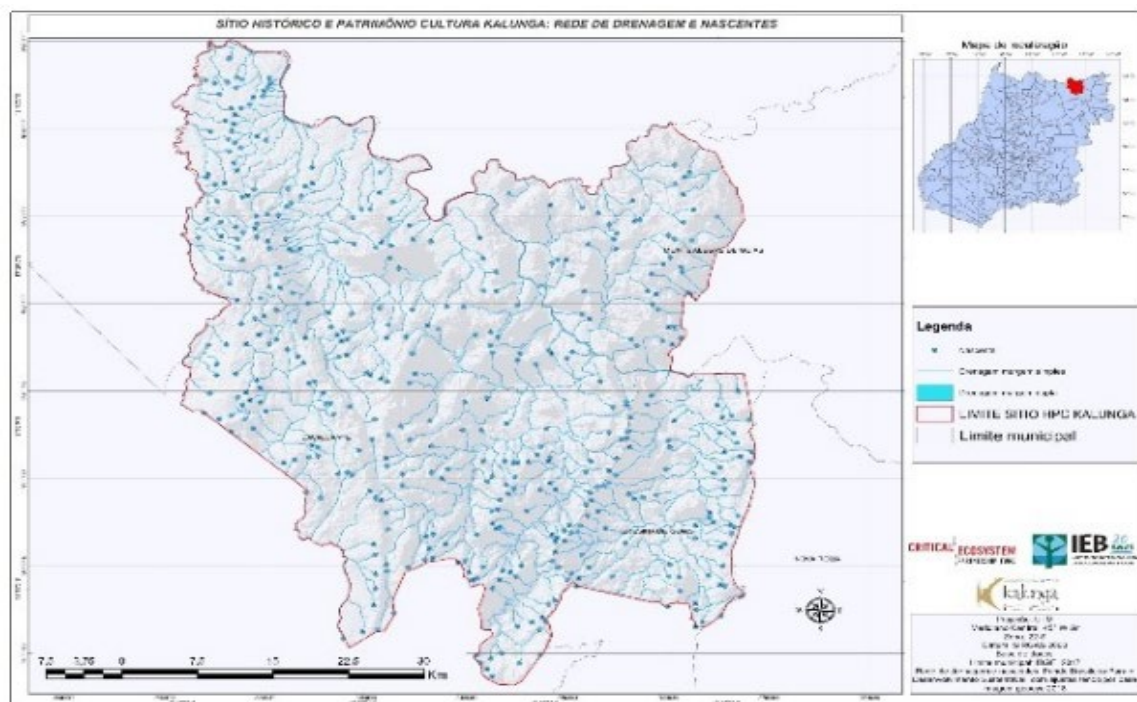
Todas as figuras a seguir referem-se ao território Kalunga.

Figura 5 - Malha viária e famílias georreferenciadas no projeto



Fonte: <https://quilombokalunga.org/press/projetos/geoprocessamento-cepf/>.

Figura 6 - Rede de drenagens e nascentes



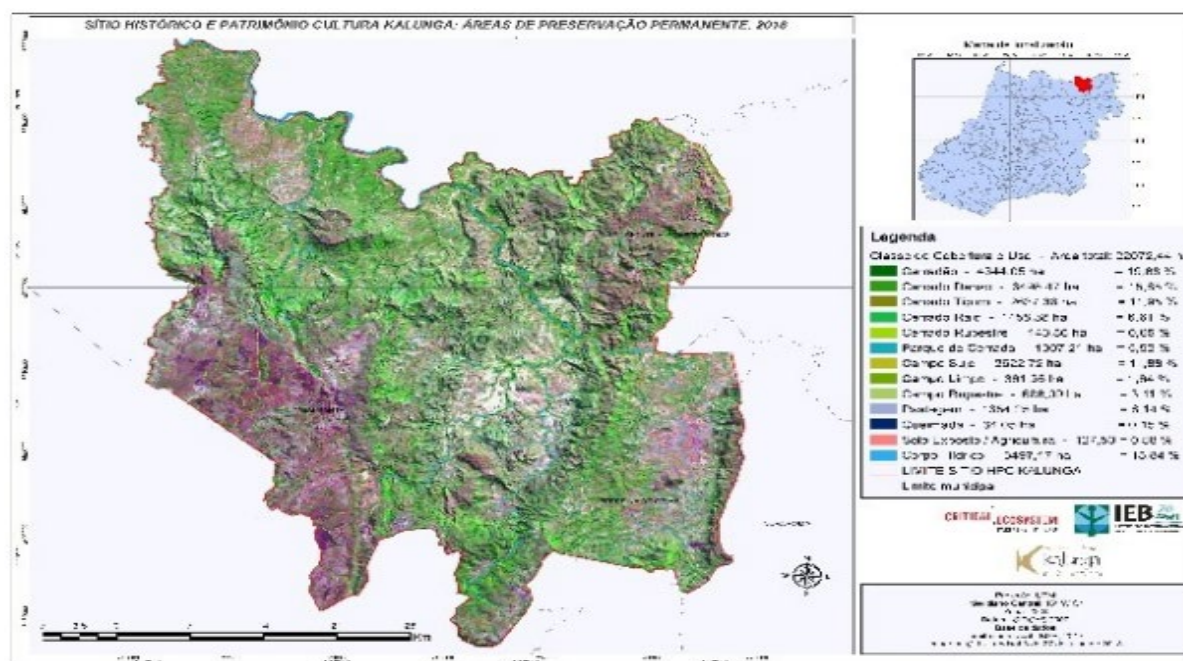
Fonte: <https://quilombokalunga.org/press/projetos/geoprocessamento-cepf/>.

Figura 7 - Áreas de cobertura vegetal e uso do solo



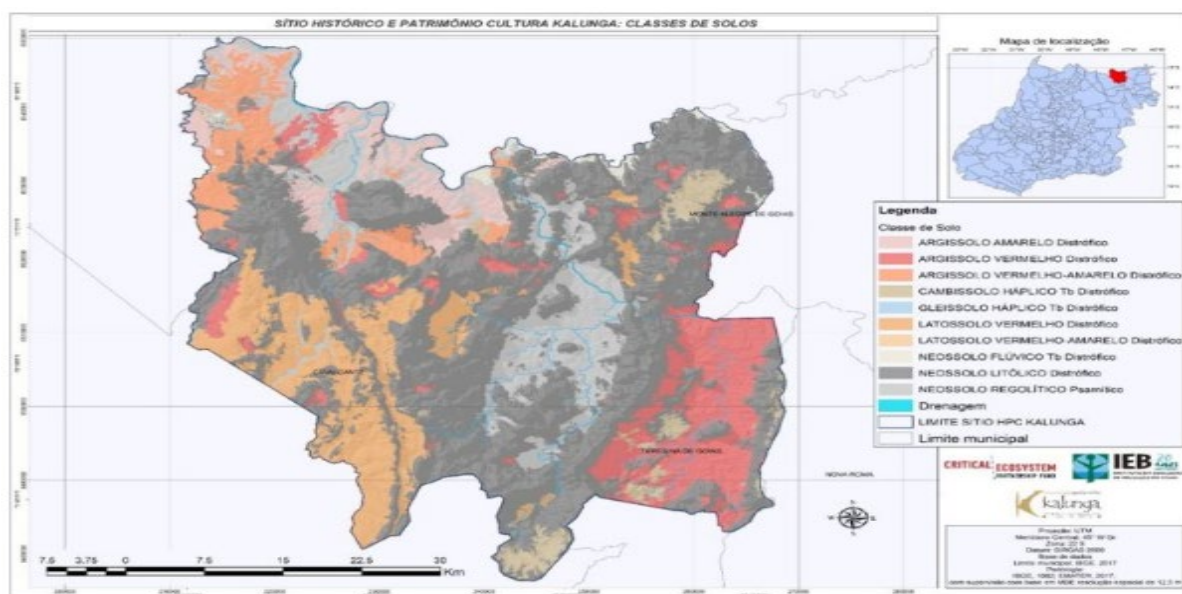
Fonte: <https://quilombokalunga.org/press/projetos/geoprocessamento-cepf/>.

Figura 8 - Áreas de preservação permanente



Fonte: <https://quilombokalunga.org/press/projetos/geoprocessamento-cepf/>.

Figura 9 - Mapa de solos do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga



Fonte: <https://quilombokalunga.org/press/projetos/geoprocessamento-cepf/>.

No mesmo período, a associação elaborou e aprovou seu Regimento Interno, fez alterações no estatuto e elegeu o Conselho de Representantes das comunidades Quilombolas. Isso significou um avanço no processo organizativo, pela importância de se organizar como território e como Kalungas para avançar na disputa de políticas públicas, proteger seu território, sua cultura, seus modos de produção.

Figura 10 - Representantes eleitos recebem em mãos o Regimento Interno do SHPKC



Fonte: <https://quilombokalunga.org/press/projetos/geoprocessamento-cepf/>.

Na foto da Figura 10, os representantes eleitos recebem o Regimento Interno do Sítio Histórico, e dos 7 representantes, 4 são egressos da LEdoC. Podemos perceber que todas as mudanças, debates, decisões e planejamentos são realizados de forma coletiva. A maioria das lideranças, dos educadores e educadoras é de estudantes ou egressos da LEdoC-UnB. A partir da formação dessas lideranças, desses educadores e educadoras, houve uma compreensão da importância da organização de seu povo.

Acostumados a receber pesquisadores de fora e não obterem uma contrapartida e tampouco o resultado das pesquisas, a organização dessas lideranças formadas na LEdoC-UnB criou um comitê para analisar aquelas que poderão ser feitas em seus territórios, e também para fazer suas próprias pesquisas, a serem realizadas pelo e para o povo Kalunga.

Neste momento, recorreremos a Gramsci e a alguns de seus intérpretes para dialogar sobre a formação desses intelectuais coletivos que o autor chama de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

Em sua obra "Caderno do Cárcere - Volume 2", Gramsci trata do intelectual e o do princípio educativo. Passamos a fazer o diálogo com esta categoria, com o propósito de (re)afirmar que as ações que estão sendo desenvolvidas nas comunidades Kalunga da região da Chapada dos Veadeiros são próprias de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora quilombola, que chamaremos de intelectuais coletivos.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, 2001, p. 15).

Partindo da premissa gramsciana, os intelectuais coletivos das comunidades Kalunga do território da Chapada dos Veadeiros podem assumir seu papel essencial na luta pela sua cultura, sua economia, seu modo de vida, sua identidade e para não deixar morrer sua história.

4.2 Atuação da Licenciatura em Educação do Campo no Quilombo Kalunga

Iniciaremos esta seção citando Ferreira (2015), que pesquisou o trabalho coletivo na atuação dos estudantes da LEdoC-UnB na comunidade Engenho II, município de Cavalcante-GO. Sua tese, intitulada "Docência na escola do campo e

formação de educadores: Qual o lugar do trabalho coletivo?”, nos ajudou a redimensionar esta pesquisa a partir da categoria Coletividade.

Consideramos que, para a transformação de uma dada realidade, devemos percorrer diversos caminhos, seja da passividade ao enfrentamento, de não alfabetizado a alfabetizado, de preconceito a reconhecimento / respeito, de individualidade à Coletividade (FERREIRA, 2015, p. 37).

Trataremos, então, da formação docente na perspectiva do intelectual coletivo que a Educação do Campo, ao se inspirar na experiência da Escola-Comuna, se utiliza das matrizes formativas da Auto-Organização dos Estudantes, Coletividade, Trabalho como Princípio Educativo e Autogestão. O objetivo é para essa experiência é entender como a Organização do Trabalho Pedagógico do curso tem materializado o intelectual coletivo na busca pela transformação social.

Partiremos da organização pedagógica em alternância, o que tem nos ajudado a entender que, em diferentes tempos e espaços, o processo educativo está sempre presente, pois são realizadas atividades de Tempo Comunidade/Escola do Campo visando promover uma articulação orgânica entre o processo formativo do Tempo Universidade e a realidade específica das populações do campo. As questões estudadas na Universidade durante o Tempo Universidade (etapa presencial) estão em permanente articulação com as questões da realidade dos educandos, enquanto as questões trazidas por eles desafiam a universidade a articular o conhecimento teórico e prático com o conhecimento e os saberes de suas comunidades camponesas de origem (UNB, 2018, p. 17).

A Inserção Orientada na Escola (IOE), a Inserção Orientada na Comunidade (IOC) e as Atividades de Estudo e Aprofundamento (AEA) são eixos que devem compor os Seminários de TC, que devem pontuar questões relacionados à escola, à comunidade e devem ter um aprofundamento teórico, estabelecendo um movimento entre a realidade e a teoria.

São ações que envolvem diretamente a relação da LEdoC com a comunidade: a LEdoC Itinerante, seminários nas escolas e comunidades de inserção, Seminário de Educação do Campo e Memória coletiva da luta pela terra em Unaí e o Seminário de Tempo Comunidade realizado no Território Kalunga no município de Cavalcante. Esses seminários são preparados com o protagonismo dos estudantes da LEdoC,

com suporte técnico e pedagógico do curso, e fazem parte do processo de aprendizagem.

De acordo com o PPP de 2018, o Seminário de Tempo Comunidade faz parte das Atividades de Estudo e Aprofundamento (AEA), realizadas pelos estudantes sob orientação dos professores da universidade. O objetivo dos seminários que fazem parte da Organização do Trabalho Pedagógico da LEdoC é retomar os debates elencados pelos grupos e avançar nos planejamentos das atividades de TC dos estudantes da LEdoC, analisar as ações dos docentes e lideranças comunitárias que tiveram sua formação na LEdoC e constituir grupos de trabalho para continuar avançando no campo político, social e cultural das comunidades Kalunga.

As ações dos estudantes nesses territórios se iniciaram em 2008, com a inserção de 4 estudantes do município de Cavalcante. Com a abertura do vestibular anual, a presença de estudantes quilombolas aumentou significativamente, e o curso passou a receber alunos também de Monte Alegre e Teresina de Goiás. As atividades mais desenvolvidas são os seminários de Tempo Comunidade, que têm avançado nas ações das comunidades Kalunga.

Segundo Gomide *et.al.* (2019), a LEdoC-UnB realiza uma diversidade de seminários de Tempo Comunidade em conjunto com os estudantes da região que fazem o curso e com outras pessoas das comunidades quilombolas, assim como educadores e lideranças dos locais em que residem os estudantes da LEdoC da região.

Como acompanhamento de atividades de Tempo Comunidade estão previstas atividades que integram as ações formativas desenvolvidas nas comunidades, e estão organizadas em quatro atividades articuladas conforme o PPP do curso: 1) Inserção Orientada na Escola (IOE); 2) Inserção Orientada na Comunidade (IOC); 3) Tempo de Estudos e 4) Seminários Territoriais de Tempo Comunidade. O curso da UnB se estruturou em equipes para acompanhamento do Tempo Comunidade nos diversos territórios em que os e as estudantes do curso vivem, o território Kalunga é um deles (GOMIDE *et.al.*, 2019, p. 4).

Com as discussões nos seminários de Tempo Comunidade e o aumento de estudantes na LEdoC, o Comitê de Educação do Campo foi transformado em Associação de Educação do Campo do Território Kalunga e Comunidades Rurais – Educação, Povo, Terra, Campo (Epotecampo). Estudantes e profissionais formados na LEdoC dos municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre compõem a associação (GOMIDE *et. al.*, 2019, p. 8).

A Epotecampo surgiu após uma mobilização dos estudantes no ano de 2011, com a articulação entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade daquele ano. Pereira (2013), que faz uma pesquisa aprofundada sobre a criação dessa associação, relata que os estudantes começam a se organizar como estudantes Kalunga a partir da primeira reunião realizada com os educadores da LEdoC-UnB, e o grupo de estudante cria o Comitê Gestor da Educação do Campo do território. Com a criação do Comitê, veio a necessidade de representação nos órgãos políticos e jurídicos, e daí a necessidade de criar uma associação.

Em 2012 esse grupo constituiu-se uma associação, a Epotecampo dos municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre. De acordo com Pereira (2013, p. 78), “a Epotecampo foi criada para contribuir com a educação do território Kalunga”.

Dentre os principais objetivos da associação estão: proporcionar uma ampla integração, união, e companheirismo recíproco entre os educandos e educadores e comunidades associados; promover, participar e organizar ações de cunho cultural e social, sendo o superávit revertido em benefício dos estudantes, educadores e associados em geral; congrega e coordena todos os associados, imprimindo unidade à sua ação, no sentido da solução dos problemas comuns; administrar os bens e patrimônio da associação com o objetivo de facilitar o uso desta por parte dos associados, educandos e educadores do Território Kalunga, Comunidades rurais, e pessoas vinculadas a essas comunidades; estabelecer convênios com os governos, municipais, estaduais, federal, instituições pública, privada, nacionais e internacionais, a fim de buscar benefícios em prol do fortalecimento e desenvolvimento econômico, social cultural; fiscalizar todos os recursos destinados ao Território e as comunidades rurais; promover, apoiar, programar, acompanhar, fiscalizar e avaliar ações e obras dos governo federal, estadual, e municipal, de organizações privadas e da sociedade civil na área de sua jurisdição; analisar, participar e elaborar projetos educacional, ambiental, e cultural direcionados ao Território Kalunga e as comunidades rurais; representar os educandos e educadores e moradores perante as instituições de ensino; apresentar junto às Câmaras Municipais de Vereadores, projetos de leis com base nos interesses da Coletividade; proporcionar um espaço de interação, debate, discussão e participação coletiva entre os associados instituições e membros das comunidades; acompanhar fiscalizar e avaliar projetos desenvolvidos no território Kalunga e nas comunidades rurais dentro dos municípios (GOMIDE *et. al.*, 2019, p. 9).

Além das ações nos órgãos públicos e jurídicos, podemos perceber que a associação, através de estudos coletivos, contribuiu para o fortalecimento da identidade quilombola. A luta estava interligada com o campo político e cultural, e a

comunidade de estudantes organizados em prol das lutas de seu povo, de sua cultura, das relações políticas e sociais.

Segundo os estudantes a luta pela permanência no território passa sim pela questão da educação e da cultura ajudam a despertar o interesse dos jovens em permanecer na comunidade, uma grande contribuição tem sido dada pelo professor da LEdoC com a formação do grupo de teatro que é apoiado pela Epotecampo (PEREIRA, 2013, p. 80).

As ações dos estudantes da LEdoC que já são lideranças comunitárias e culturais, educadores e educadoras, serão analisadas com base nos relatórios dos encontros que foram realizados nas comunidades do território Kalunga, dos relatórios das reuniões das associações, dos grupos de teatro e do regimento dessas instituições. São documentos importantes para nos aprofundarmos nesta caminhada e compreendermos como a Licenciatura em Educação do Campo contribui para a formação de educadores na perspectiva de intelectuais coletivos.

Ao analisar o relatório de 2010, de acompanhamento de Tempo Comunidade, observamos que o grupo atuou nas secretarias de educação para dialogar sobre seus direitos garantidos por lei. Observamos também que o coletivo planejava ações sobre como criar campanhas de alfabetização nas comunidades Kalunga e com relação à preocupação ambiental de suas comunidades. De acordo com o relatório de uma reunião realizada em 2010 na Faculdade UnB de Planaltina - FUP, que se encontra em arquivos da Licenciatura em Educação do Campo, eis o relato de uma estudante da LEdoC:

No período do festejo do Vão do Moleque, de 10 de setembro ao dia 18, o pessoal suja o meio ambiente, joga muito lixo, a água fica suja, e nós que moramos mais abaixo do rio somos prejudicados pela água suja, pelo mau cheiro da água. Alguns bichos morrem ao tomar a água contaminada. Nossa proposta é fazer um trabalho de conscientização na Capela, para principalmente não sujar o rio (UNB, 2010).

No mesmo relatório, outras questões pertinentes às comunidades aparecem, como a titulação de terras, a recuperação e preservação da história quilombola dentro da LEdoC, a preocupação do fechamento da Secretaria de Meio Ambiente no município de Cavalcante, um território com reservas ambientais importantíssimas.

No relatório da 5ª Reunião da Associação da Educação do Campo da Região da Chapada dos Veadeiros e Território Kalunga - Epotecampo, realizada no dia de 19 de janeiro de 2013, os componentes da associação discutiram sobre a atuação em relação às Secretarias Municipais de Educação de Cavalcante e Teresina para

demandar um diálogo sobre a Educação do Campo. Fizeram estudos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que tinham como objetivo o processo de formação coletiva sobre os direitos da população e os deveres do Estado, além de mapear o que estava previsto em lei e o que a realidade das escolas apresentava a fim de organizar uma pauta para negociar com o poder político local.

Promoção de iniciativas de articulação entre comunidade e escola: apresentar para as secretarias uma agenda de atividades de integração entre comunidade e escola e pedir apoio para financiamento da atividade (alimentação, transporte, recursos didáticos) e divulgação. (UNB, 2013).

Observamos que a atuação dos estudantes da LEdoC perpassa o estudo das pedagogias, das artes, das ciências científicas além da atuação docente, mas compreende a necessidade da atuação em todos os campos que garantem a existência dos povos Kalunga.

Nesse sentido, compreende-se que não há separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Como afirma Gramsci, toda atividade do homem, por mais manual que seja, passa pelo intelectual. Ao transformar sua realidade, o homem não só a transforma como se transforma em constante aprendizado.

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2001, p. 53).

Para Gomide *et al.* (2019), a construção do seminário realizado pelo curso com o protagonismo dos estudantes amplia as possibilidades de formação, além de contribuir com ações diretas nas comunidades, pois articula ensino, pesquisa e extensão. Assim, dialogamos com os relatórios dos seminários que constam nos arquivos do curso.

Em 2014, aconteceu o 1º Encontro de Pesquisa do Território Kalunga e Comunidades Rurais, realizado na Comunidade Diadema, município de Teresina de Goiás/GO, e contou com a participação da (LEdoC-UnB), do PIBID - Diversidade, do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural - CTEC, do

Curso de Especialização Residência Agrária da Faculdade UnB de Planaltina, do grupo Modos de Produção e Antagonismos Sociais, da Epotecampo e da Associação Quilombo Kalunga - AQK. O encontro teve como objetivo reunir pesquisadores, pesquisadoras e estudantes que produzem pesquisas sobre o território Kalunga e comunidades rurais.

O evento reuniu aproximadamente setenta pessoas e contou com a apresentação de quatorze comunicações orais, distribuídas em quatro grandes eixos temáticos: Educação e Infraestrutura; Comunicação e Linguagem; Cultura, Memória, Gênero e Questão Racial; Meio Ambiente e Saúde. O trabalho coletivo esteve articulado em todos os momentos (GOMIDE *et. al.*, 2019, p. 17).

De 17 a 19 de novembro 2017, na cidade de Cavalcante-GO, houve outro seminário de Tempo Comunidade com os estudantes da LEdoC, docentes e lideranças comunitárias e culturais egressos da LEdoC, educadores do curso e lideranças anciãs das comunidades. Estiveram presentes grupos de teatro dos territórios Kalunga e da cidade de Brasília, movimento social pela soberania na mineração, escola de teatro político de Brasília.

O objetivo do seminário foi retomar os debates anteriores e avançar nos planejamentos das atividades de TC dos estudantes da LEdoC, ouvir as ações dos docentes e lideranças comunitárias que tiveram sua formação na LEdoC e constituir grupos de trabalho para continuar a avançar no campo político, social e cultural das comunidades Kalunga.

De 21 a 23 de setembro de 2018, ocorreu no território Kalunga o II Seminário de Pesquisa daquele território. Participaram do evento a LEdoC-UnB, o Programa de Extensão Terra em Cena, as associações quilombolas Epotecampo, AQK E AKC, e como convidados, o grupo teatral Cenas Camponesas da UFPI, a Escola de Teatro Político e Vídeo Popular e o Decanato de Extensão da UnB.

O seminário teve como objetivo articular e encaminhar o 1º Encontro de Pesquisa do Território Kalunga e Comunidades Rurais, socializar as pesquisas já realizadas, constituir o comitê de pesquisa do território Kalunga, socializar a produção cultural dos estudantes da LEdoC e fortalecer o vínculo entre as escolas Kalunga.

Evidentemente as ações são articuladas, sempre considerando as escolas, a cultura, o território, a história do povo Kalunga, e, destacamos, são quilombolas

falando do seu povo, escrevendo sobre seu povo, dando voz ao seu povo, que historicamente foi silenciado.

Podemos destacar a produção de conhecimentos realizada com monografias, dissertações e projetos de pesquisas selecionados em nível de Mestrado pelos sujeitos Kalunga que cursaram a LEdoC. Segue o Quadro 7, elaborado pelos autores e autoras no ano de 2019: Gomide, Villas Boas, Martins, Gouveia e Dias, com adaptações feitas por este autor, e o Quadro 8, construído a partir dos dados levantados pelo autor desta pesquisa.

Quadro 7 - Monografias realizadas pelos estudantes da LEdoC que são Kalunga

Autores	Ano	Título
Núria Renata Alves Nascimento	2013.1	Memórias da prática pedagógica: autobiografia de uma educadora em formação
Reinaldo dos Anjos Sousa	2013.1	Gêneros textuais e ensino: práticas de letramento empregadas no ensino de língua portuguesa pelos professores da Escola Nossa Senhora Aparecida (Comunidade Kalunga do Prata - Município de Cavalcante - GO)
Lexandrina Ferreira da Silva	2013.2	A Voz ativa à Luz do Funcionalismo em Textos do Gênero notícia produzidos por Educandos Kalunga do 7º Ano da Escola Santo Antônio/Extensão do Colégio Estadual Elias Jorge Cheim do Vão de Almas-GO
Nilça Fernandes Maia	2013.2	Romaria de São Gonçalo: Festa e tradição na comunidade Vão do Moleque, Cavalcante GO
Aneli Soares da Silva	2013.2	Uso das plantas medicinais do cerrado na Comunidade Kalunga, Ribeirão dos Bois, Teresina-GO
Joelice Francisco Maia	2013.2	Densidade de indivíduos de <i>Xylopia aromatica</i> (pimenta de macaco) em uma área da comunidade Kalunga Engenho II, Cavalcante-GO
Vilmar Souza Costa	2013.2	A luta pelo território: histórias e memórias do povo Kalunga

Wanderleia Santos Rosa	2013.2	Rezas, Rezadeiras e Juventude na Comunidade Vão de Almas, Cavalcante-GO
Ludmila dos Santos Aguiar	2014.1	Introdução dos saberes culturais como novas ferramentas de ensino na escola da Comunidade Kalunga engenho II
Maria Lucia Jose de Sousa	2014.2	Práticas culturais nas comunidades Diadema e Ribeirão dos Bois
Erotildes dos Santos Rosa	2014.2	Os costumes e as Tradições da Comunidade Vão de Almas Cavalcante-GO
João Francisco Maia	2014.2	História e Memória da Comunidade Kalunga Engenho II
Josina Pereira da Silva	2014.2	As fábulas Kalunga na Comunidade Vão de Almas: um estudo de caso na Escola Dona Joana Pereira das Virgens
Cleonice Cesário de Torres	2014.2	Análise Linguística das plantas medicinais utilizadas na Comunidade Kalunga Engenho II -Município de Cavalcante-GO
Lorrani dias dos Santos	2014.2	Arte como mediação pedagógica na formação da consciência étnico-racial
Lourdes Fernandes Souza	2014.2	Letramento e história de vida: as memórias de Procópio dos Santos Rosa da comunidade Kalunga - Riachão Monte Alegre-GO
Sideni Cesário de Torres	2014.2	Documentários no território Kalunga: análise dos filmes Entre Vãos e Império e suas raízes
Dinolau da Silva Rosa	2014.2	O saber popular da Comunidade Kalunga Saco Grande sobre os usos de plantas medicinais
Luana dos Santos Rosa	2015.2	Rezas e Benzimentos na Visão de jovens da Comunidade Kalunga do Engenho II
Lurdes Edeltrudes da Silva	2015.2	Evasão Escolar entre as Jovens Kalunga de Diadema, Teresina - GO: Possibilidades de superação
Maria Aparecida Paulino dos Santos	2015.2	O Conhecimento Tradicional das Plantas Medicinais e a Escola do Campo no Engenho II, Cavalcante-GO
Maria Divina Farias dos Santos	2015.2	Mitos e Lendas na Comunidade Diadema, Teresina - GO: Apontamentos para o trabalho na Escola do Campo em Língua Portuguesa do 2º Ano
Maria Nilza Pereira Noleto	2015.2	O Fortalecimento Cultural e Religioso da Festa de São João em Cavalcante-GO
Maria Pereira dos Santos	2015.2	O Envolvimento dos Pais na vida Escolar dos Filhos: Um Estudo no Contexto da Escola Santo Antônio do Vão de Almas-GO

Nicéia Pereira dos Santos	2015.2	Memórias de Parteiros Kalunga na Escola do Campo do Vão de Almas, Cavalcante-GO
Adão Fernandes da Cunha	2015.2	Sustentabilidade Ambiental na Comunidade Kalunga Vão de Almas: Uma Pesquisa na Perspectiva Ecolinguística
Celuta dos Santos Rosa Moreira	2015.2	Rezas e benzedeadas: contribuições dos saberes tradicionais Kalunga para a Educação do Campo
Renivan José de Torres	2015.2	Educação do Campo e Educação Quilombola: Cultura e Saberes tradicionais na Comunidade Kalunga Vão do Moleque
Romes dos Santos Rosa	2015.2	A produção Agrícola na Comunidade Kalunga Vão de Almas: Um Estudo de Caso
Iron Moreira Dias	2015.2	Uma proposta de roteiros experimentais para o ensino de química na 1ª série do ensino médio em uma escola de Educação do Campo
Vanessa da Silva Malta	2015.2	A experimentação do ensino de química para a Educação do Campo
Lucinéia José de Souza	2015.2	A investigação do conhecimento e uso de plantas medicinais na região do Distrito Prata, município de Monte Alegre de Goiás-GO.
Maria da Silva Santos	2015.2	Plantas medicinais: saberes e usos na Escola do Campo da Comunidade Tinguizal, Monte Alegre-GO
Rosilda Alves Coutinho	2015.2	Mitos e Lendas e as Possibilidades do Trabalho Interdisciplinar na Escola da Comunidade São José
Valdir Fernandes da Cunha	2015.2	Jogos no Ensino de Química para a Educação do Campo: Projeto de um bingo para abordar a tabela periódica.
Ana Lina dos Santos Silva	2015.2	Variações Linguísticas da Comunidade Tinguizal Município de Monte Alegre de Goiás
Lerecy dos Santos Rosa	2015.2	Análise do Processo de Alfabetização de Crianças na Comunidade Kalunga Engenho II
Cássia Pereira Marinho	2015.2	Saberes e Fazeres das Parteiros Kalunga de Diadema e Ribeirão dos Bois, Teresina-GO
Catia Regina Rosa Fernandes	2015.2	A Licenciatura em Educação do Campo e a Formação do Professor de Língua Portuguesa
Cristiane do Nascimento Borges da Costa	2015.2	O conhecimento tradicional das parteiras: um estudo na Comunidade Kalunga EMA, Teresina-GO
Diranice Cesario dos Santos	2015.2	Tradição, Memória e Identidade das Parteiros Quilombolas Kalunga de Engenho II: Um estudo no contexto da Educação do Campo

Dulcimar Carvalho dos Santos	2015.2	Letramento e Alfabetização na Educação Infantil das crianças quilombolas: Um estudo exploratório na Escola do Campo Maiadinha Comunidade Kalunga Vão do Moleque
Erildo Fernandes de Souza	2015.2	Gênero Discursivo Folia de Reis, revelando culturas e identidades na Comunidade Kalunga Vão de Almas
Esterina Pereira Dias	2015.2	Análise das Variações Linguísticas na Comunidade Kalunga Vão de Almas
Genildo Fernandes Gonçalves	2015.2	Variações Linguística da Comunidade Kalunga Vão de Almas: Um Estudo no Contexto da Fazenda Coco
Halanna Ferreira da Silva	2015.2	Abuso Sexual de Meninas Kalunga
Eriene dos Santos Rosa	2016.1	Estudo para o Planejamento da Criação de um Centro de Documentação e Memória na Escola da Comunidade Kalunga Engenho II
Elizangela Santana dos Santos	2016.2	O lugar de Graciliano Ramos na formação de uma literatura realista: análise do conto "Um Ladrão"
Dirany Nunes do Prado	2016.2	As variações Linguísticas no Ensino de Português no 9º Ano do Colégio Estadual Irany Nunes do Prado Comunidade Prata Monte Alegre GO: um Estudo de Caso
Ana Paula Lopes de Almeida	2016.2	As Práticas de Letramento na Escola Municipal Tinguizal Extensão Kalunga II: um estudo de caso etnográfico
Luciana Ferreira da Silva	2016.2	O Analfabetismo e suas principais consequências na vida do Sujeito do Campo: Um estudo na Comunidade Beira do Sucuri
Maria Helena Serafim Rodrigues	2016.2	Oralidade e Letramento em uma Perspectiva de Inclusão Social do Povo Kalunga
Raquel Costa Oliveira	2016.2	Pesquisa-Ação e os Gêneros Textuais para Desenvolvimento da Leitura e Escrita
Erivelton Diogo Carneiro	2016.2	Saber -Fazer a Farinha de Mandioca Kalunga no Vão de Almas e a Escola do Campo
Edineia Gonçalves de Brito	2016.2	Letramento e inclusão social: ações educacionais no Ensino Médio do Colégio Estadual Elias Jorge Cheim, Cavalcante-GO
Hérika Barbosa Nascimento	2017.1	Inclusão de educandos de comunidades quilombolas em uma escola urbana: situação e desafios
Maria Lúcia Martins Gudinho	2017.2	A folia de São Sebastião no Povoado São José em Cavalcante-Goiás: Uma Experiência em Letramentos Múltiplos

Reinaldo dos Santos Rosa	2018.2	Uso de recursos alternativos em experimentos de Química, na 1a série do ensino médio, em uma escola da comunidade Vão de Almas.
Danilo Antonio Ferreira	2018.2	Agricultura familiar na comunidade Vão do Moleque com ênfase na soberania alimentar
Eva Santana Alves Borges	2018.2	A influência do trabalho na escolaridade da mulher negra no município de Cavalcante Goiás.
Luan Ramos Gouveia	2018.2	Desafios organizativos da resistência quilombola
Cassiana Rosa dos Santos	2018.2	Teatro e questão racial: experiência em construção com o coletivo Vozes do Sertão Lutando por Transformação
Raiane Gonçalves dos Santos	2018.2	Teatro Político como luta emancipatória das comunidades tradicionais
Merquides Francisco Maia	2018.2	História e Memória: A preservação das sementes crioulas (ou sementes daqui) no território Kalunga (na Comunidade Kalunga Engenho II) – Cavalcante-GO
Louriene Ferreira de Castro	2019.1	O Projeto de Vida dos Jovens da Comunidade Kalunga Ema/Soledade do Município de Teresina de Goiás
Geórgia da Costa Serafim,	2019.1	Desafios organizativos da resistência quilombola
Ana Carolina de Deus Coutinho	2019.1	O uso do audiovisual no ensino de história: desafios, potencialidades e limites na escola da comunidade de São José, Cavalcante-GO
Louriene Ferreira de Castro,	2020.1	O projeto de vida dos jovens da comunidade Kalunga Ema/Soledade do município de Teresina de Goiás
Salvieno Cardoso Malta,	2020.1	Análise de documentários sobre o ofício das parteiras Kalunga da Chapada dos Veadeiros

Fonte: Gomide *et. al.*, 2019, p. 10. Adaptado pelo autor.

Quadro 8 - Dissertações e Projetos de pesquisas apresentados aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* realizados pelos estudantes da LEdoC-UnB que são Kalunga

Adão Fernandes da Cunha	O calendário agrícola na comunidade Kalunga Vão das Almas: uma proposição a partir das práticas de manejo da mandioca	Dissertação apresentada Programa de Pós-Graduação mestrado profissional em sustentabilidade junto a povos e terras tradicionais – no ano de 2018
Valdir Fernandes da Cunha	Soberania e Segurança Alimentar na perspectiva dos jovens Kalunga da Comunidade Vão de Almas	Dissertação apresentada Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Sustentabilidade Junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT-PDS) no ano de 2018
Luan Ramos Gouveia	Quilombo como determinação territorial em oposição ao modelo de produção capitalista: mineração, hidrelétrica, agronegócio, fazendeiros, turismo.	Projeto de Pesquisa selecionado para o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe, da Universidade Estadual Paulista, no ano de 2019.
Nilça Fernandes dos Santos	Impacto Ambiental: Catadores de Sementes na Comunidade Vão do Moleque	Projeto de Pesquisa selecionado para o Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG-Mader) da UnB, no ano de 2019.
Hélio Rodrigues dos Santos	Práticas Socioetnolculturais e o Ensino de Matemática na Perspectiva da Etnomatemática em uma Escola Quilombola	Projeto de Pesquisa selecionado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB, no ano de 2020.
Maria Helena Serafim Rodrigues	Uma proposta de criação do centro de saberes e vivências Kalunga, como alternativa de fortalecimento dos saberes e fazeres do povo Kalunga e do desenvolvimento do turismo de base comunitária na comunidade Tinguizal.	Projeto de Pesquisa selecionado para o Programa de Pós-Graduação mestrado profissional em sustentabilidade junto a povos e terras tradicionais (PPG-PDS) da UnB, no ano de 2020.
Eva Santana Alves Borges	Terra, agricultura camponesa quilombola: sementes crioulas e as bases da sustentabilidade socioambiental na Comunidade Vão do Moleque em Cavalcante-GO.	Projeto de Pesquisa selecionado para o Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG-Mader) da UnB, no ano de 2020.

Wanderleia Santos Rosa	A luta pela Educação Escolar na comunidade Quilombola Kalunga Vão de Almas Cavalcante-GO, da década de 60 aos dias atuais.	Projeto de Pesquisa selecionado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB, no ano de 2020.
------------------------	--	--

Fonte: Pesquisa documental, 2021. Acervo do autor.

Observamos que as Monografias (Quadro 7) e as Dissertações e os Projetos de Pesquisa selecionados para o nível de Mestrado (Quadro 8) foram e serão pesquisas feitas nas comunidades e nas escolas Kalunga, com o olhar do pesquisador em formação, que voltou às suas raízes para entender e intervir na sua realidade. Entendemos que a LEdoC vem cumprindo seus objetivos pedagógicos, formativos e instrucionais, pois, ao olhar para esses trabalhos, percebemos como a transformação dessas realidades registrada na pesquisa é necessária. Outro fator importante a ser destacado é o quanto foi necessário o curso para a formação dos educadores das comunidades Kalunga.

A Educação do Campo foi o que de melhor aconteceu no território nos últimos tempos, porque hoje mais de 90% dos nossos professores são formados em ensino superior. Essa bagagem de conhecimento maior promove uma transformação muito grande. Desde as primeiras turmas em que entramos quilombolas o trabalho que fizemos foi divulgar a LEdoC e foram cada vez entrando mais estudantes quilombolas, e isso fortaleceu nossa cultura e o conhecimento dentro do sítio histórico (UNB, 2010).

O relatório ainda apresenta a fala de outro sujeito da comunidade Kalunga Vão de Almas, liderança e educador de sua comunidade, com formação na LEdoC.

Precisamos desenvolver projetos de pesquisa porque muitos projetos de pesquisa sobre nós são feitos pelos outros de fora, mas agora temos boa quantidade de estudantes que estão se formando noutra perspectiva, estamos dando um salto grande porque são esses estudantes que vão fazer as pesquisas e ter a bagagem para que ele mesmo possa falar nas comunidades (UNB, 2010).

A luta pelo acesso ao Ensino Superior é para garantir o direito de os estudantes do campo terem educadores com formação mínima exigida, e isso foi possível com a Licenciatura em Educação do Campo. Assim, a maior parte dos educadores das escolas do campo das comunidades quilombolas são formados na LEdoC. De acordo com IBGE (2020), são 1.537 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 407 no

Ensino Médio, com um total de 128 docentes atuando nas escolas de Cavalcante. Garantir a formação mínima não é o fim, porém o início de uma longa batalha para garantir outros direitos fundamentais, direitos que vão além do acesso à educação.

A perspectiva da LEdoC não é apenas garantir a formação mínima exigida para a formação de educadores do campo, ultrapassa os muros da escola, das relações sociais e econômicas da comunidade. A organização dos povos para lutar por seus direitos é fundamental, e a Auto-organização dos estudantes apreendida no curso possibilitou uma organização maior dos territórios Kalunga, como é possível notar no relato de uma liderança comunitária formada na LEdoC.

No país há grande ameaça de tomada de direito e isso demanda de nós que participemos da luta, temos que conversar com o povo, temos que avançar mais, estou como presidente desde 2004 da AQK. Fizemos um planejamento estratégico e dele fizemos o plano de ação, estamos trabalhando com o geoprocessamento territorial, social e ambiental, queremos conhecer o sítio histórico por completo: quantas pessoas, quantas famílias, o que se produz. Quem vai fazer a gestão do quilombo somos nós, hoje temos 136 mil hectares de terra, no início tínhamos 14 mil hectares, então temos que tomar conta desse patrimônio (UNB, 2010).

Numa das falas encontradas nos relatórios, uma liderança formada no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB trata da importância de se reunir as lideranças antigas para não deixar morrer a história. Assim, “estamos enfrentando uma situação grave na área da cultura, porque os anciãos estão falecendo e a partir da perda da cultura perdemos a nossa identidade” (fala de um educador e liderança da comunidade Kalunga Vão de Almas). Constatamos que o reconhecimento da identidade e a consciência de formar grupos coletivos para lutar pelo seu povo foi possível a partir da formação na LEdoC.

Pelos relatos, compreendemos que a formação na LEdoC proporcionou ao povo Kalunga autonomia cultural, política e social. Como relata um educador Kalunga: “Depois que entrei na LEdoC, eu mudei minha vida, voltei para minha comunidade. Me inspiro em Nelson Mandela: a educação é a mais poderosa arma que podemos usar para transformar o mundo” (Professor da Comunidade Vão de Almas. UNB, Relatório de Acompanhamento de Tempo Comunidade, 2010).

Uma outra liderança relata que “foi a partir do curso da LEdoC que tivemos autonomia para assumir os desafios, os espaços de debate, importância da

participação dos estudantes”. Nessa perspectiva, há uma preocupação em se relacionar esses conhecimentos com a vida da comunidade, com seu povo. Podemos identificar a categoria Atualidade no documento pesquisado de um educador com formação na LEdoC relatando que não faz sentido ter esse conhecimento se não contribuir com as pessoas e com a escola de sua comunidade, outras possibilidades de avançar na luta pela libertação do seu povo.

Outra entrevistada relata que foi a partir da LEdoC que pôde trabalhar com a comunicação e cultura nos territórios Kalunga, fez uma pesquisa sobre o gênero discursivo num evento cultural-religioso de sua comunidade. Assim, contribui como documentarista de um grupo de teatro formado por esses sujeitos com o objetivo da formação política de seu povo, uma vez que ainda existem pessoas da comunidade que defendem o interesse hegemônico do capital.

4.3 A organização política do Quilombo Kalunga no território e as contribuições dos egressos e estudantes da LEdoC: o intelectual coletivo na perspectiva do governante e governado

A juventude Quilombola tem um importante papel na articulação política, econômica e social dentro do território Kalunga. Para Santos (2018), ser juventude não é um estado transitório, tampouco um estado de espírito. As pautas da juventude precisam ser apontadas, debatidas e conquistadas, e a força organizativa requer estratégias como o teatro, ferramenta eficaz na luta pela superação das relações opressoras.

O primeiro passo para os jovens Kalunga foi a formação intelectual, tornando-os intelectuais coletivos na perspectiva da libertação dos oprimidos, jovens que, ao compreenderem as forças opressoras existentes nas relações econômicas, sociais, históricas e políticas, organizam-se coletivamente para constituir uma nova correlação de forças com o objetivo de libertar-se a si e ao seu povo.

A história nos faz refletir sobre a organização dos quilombos, pois o próprio território Kalunga tem o significado de luta, resistência, organização, lugar da vida, da cultura, do alimento, da religião. Ao carregar essa herança, “a organização social se dá, sobretudo, por meio das associações comunitárias do território” (GOUVEIA, 2018, p. 93).

Partindo desse pressuposto, após o ingresso de muitos estudantes do território, hoje com 81 egressos na Licenciatura em Educação do Campo, as organizações

foram intensificadas pela juventude quilombola, as pautas de luta foram ganhando mais elementos, além do reconhecimento de sua identidade e do seu território. Os profissionais formados na LEdoC começam a demandar da história uma organização estruturada juridicamente como um espaço de luta e resistência. Inicia uma caminhada na (re)construção de associações quilombolas, e a união das diversas vozes torna-se o grito de um povo.

Gouveia (2018, p. 93) apresenta a sua pesquisa sobre as organizações associativas do território Kalunga:

Existem várias associações quilombolas, por exemplo, Associação Quilombo Kalunga; Associação de Educação do Campo do Território Kalunga e Comunidades Rurais; Associação Kalunga de Cavalcante Goiás; Associação Kalunga de Teresina Goiás; Associação Quilombo Capela; Associação Comunidade Kalunga dos Morros; Associação Quilombola de São Domingos; Associação de Mulheres Quilombolas Kalunga de Monte Alegre de Goiás; Associação Kalunga Comunitária do Engenho II (GOUVEIA, 2018, p. 93).

Todas essas associações e o grupo de Sussa “Flores e Frutos Quilombo Kalunga” cumprem o papel de organização, decisão, deliberação e execução das pautas discutidas. Hoje o maior desafio para essas instituições é o alcance de todos os territórios para a organização, considerando a distância geográfica entre as comunidades. “A Epotecampo é composta por estudantes e egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB” (GOUVEIA, 2018, p. 93), que garante a soberania política e organizativa dos estudantes do Território Kalunga. Ao estudar o PPP do curso, pode-se notar-se que esses estudantes e profissionais formados no curso fazem jus à perspectiva dos objetivos formativos dos sujeitos.

Parte dos estudantes e dos profissionais formados no curso das comunidades quilombolas e rurais de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre têm-se desafiado a transpor a luta para trazer as matrizes formativas e a Organização do Trabalho Pedagógico propostas pela LEdoC às escolas Kalunga, que são escolas do campo também para a própria realidade de luta e organização social da comunidade quilombola.

Para se pensar na transformação da forma escolar, deve-se partir da premissa das relações sociais, do currículo e dos métodos didáticos pedagógicos, devendo a concepção de educação ser pautada na Atualidade e na vida dos sujeitos. Deve-se olhar para a escola do campo partindo do pensar sobre o campo, dialogar com os

conteúdos, com a vida no campo e organizar os estudantes para que assumam o protagonismo de sua caminhada.

Desse modo, o Complexo de estudo e o Inventário da Realidade contribuem para fazer o levantamento das organizações sociais presentes na comunidade, as organizações culturais, os modos de produção, a fauna, a flora e as diversas relações, tabelar a partir da coluna da vida, selecionar os conteúdos científicos que se relacionam com essa coluna e desenvolver as práticas pedagógicas com base no resultado dessa ligação dos conteúdos escolares com a vida dos sujeitos.

Alguns grandes desafios são: conquistar espaços de atuação nas escolas das comunidades; garantir a permanência desses educadores dentro das escolas; estabelecer intrínseca relação entre escola e comunidade; assegurar que os conteúdos escolares tenham como fundamento questões concretas das comunidades; explorar o processo educativo fora da escola; alinhar a escola, a comunidade, Epotecampo com as demais organizações dentro do território; construir relações políticas necessárias com grupos de ideias convergentes; disputar espaços nas esferas governamentais a nível municipal, estadual e federal; entre outros (GOUVEIA, 2018, p. 95).

Um grande desafio tem sido conquistar a inserção de licenciados em Educação do Campo nas escolas de suas comunidades. Isso vem gerando conflitos institucionalizados, considerando que esses sujeitos estão organizados em associações que lutam pelos interesses de seu povo, e as escolas do território tem negado essa organização coletiva, formando uma tensa correlação de forças (GOUVEIA, 2018).

Observamos nessa disputa que em algumas escolas das comunidades do território Kalunga os egressos da LEdoC-UnB vêm assumindo a docência e a gestão escolar, fazendo uma luta contra-hegemônica por dentro dessas instituições.

Precisamos entender a fundação das associações nesses territórios, analisar as ações e avançar no debate da constituição dos sujeitos envolvidos como intelectuais coletivos. Nesse sentido, é preciso compreender o debate dessas organizações. Partindo desse pressuposto, podemos analisar a formação e as ações de cada modo organizativo desses intelectuais.

A AQK foi fundada em 1999 e tinha a participação de líderes mais antigos das comunidades; hoje a associação é composta por líderes antigos e sujeitos que se formaram na LEdoC-UnB.

O que me fez entrar no movimento foi a LEdoC. Na LEdoC aprendi a conhecer minha comunidade. Eu acredito que temos que ser nós para defender nossa comunidade. O que a associação espera dos estudantes é que cada vez mais nos ajudam a fortalecer o melhor para nossa comunidade e gestão dele também (Vilmar, em reunião na FUP, 2019).

O campo de atuação da associação vai além de um único município, “alcança todo o território, organiza na medida do possível todas as comunidades” (GOUVEIA, 2018, p. 116), tais como Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás.

Essas organizações locais, desde o Seminário da LEdoC de TC, realizado na em fevereiro de 2017, promovem palestras sobre a questão da mineração no território Kalunga, com a contribuição do Movimento pela Soberania Popular na Mineração (MAM), o feminismo e a questão racial, debate conduzido pelo Terra em Cena, a Auditoria Cidadã da Dívida, a reorganização da Epotecampo (associação dos estudantes) e as linhas de ação nas escolas do campo da região. A atuação com o MAM torna-se decisiva na luta contra os interesses das grandes mineradoras, considerando o território rico em minérios.

O MAM é um movimento social que tem como principais objetivos barrar o modelo mineral que está posto no Brasil, lutar por um novo modelo que seja estratégico para a sociedade, construir a soberania popular na mineração, como também lutar por um projeto popular para o país. Em abril de 2012 ocorreu a primeira reunião de articulação do MAM, na cidade de Parauapebas no estado do Pará. Participaram 36 pessoas de oito estados brasileiros. De 13 a 15 de maio de 2013 aconteceu em Brasília a segunda reunião nacional com representação de 17 estados. Nessa reunião criou-se o nome do movimento e foi tirada a primeira coordenação provisória (GOUVEIA, 2018, p. 116).

A organização desse movimento é coletiva, ressignificada pelos interesses do território, com vários momentos de formação política, criação de estratégias com as comunidades quilombolas e desenvolvendo atividades de lutas em busca dos interesses do território Kalunga. Assim, as ações do movimento foram duas: “trabalho de base realizado na comunidade Kalunga Diadema, município de Teresina de Goiás e a Assembleia Popular da Mineração em Cavalcante Goiás” (GOUVEIA, 2018, p. 117).

Para avançar no debate sobre a mineração no território, dois sujeitos Kalunga, à época estudantes da LEdoC, participaram do primeiro curso de introdução ao

problema mineral no país, que aconteceu entre os dias 13 de março e 28 de abril de 2017 na Escola Nacional Florestan Fernandes.

Durante e após a formação na LEdoC, organizações de estudantes e egressos, que se organizam em grupos artísticos, associações e educadores das escolas quilombolas, vão ampliando sua participação em organizações de cunho formativo e de luta pelo direito à educação e valorização cultural, produção da vida em todas as dimensões. Como relata a entrevistada Maria Lúcia: “Hoje estou na luta, aí na associação, acreditando que eu posso fazer a diferença. Buscando melhorias na comunidade, se eu vejo uma coisa que não dá está dando certo, eu tento improvisar”.

Os coletivos organizativos estão avançando cada vez mais no processo de conhecer seu território em todas as dimensões. A Associação Quilombo Kalunga, com lideranças formadas na LEdoC, está organizando um processo de conhecer o sítio Kalunga com o geoprocessamento, momento importante de demarcação do território.

Estava fazendo aqui agora no território geoprocessamento territorial que nada mais é que uma forma de inventário estamos tentando conhecer minuciosamente o nosso território e acho que tem toda a relação e a gente já faz (Jatobá, 2020).

Por se tratar de um território grande geograficamente falando, foi necessário e urgente conhecer cada centímetro de terra, para ser possível lutar pela garantia e permanência de políticas que defendem o território Kalunga. O trabalho com o geoprocessamento garante que se conheça profundamente o lugar.

É fundamental que não apenas se conheça, é necessária a organização das lutas para a intervenção, transformação das injustiças e para a garantia dos territórios Kalunga. Para além de conhecer a geografia do território, os intelectuais coletivos Kalunga estão disputando os espaços de decisão política, estão na busca de se inserir nos espaços de gestão. Na percepção desses intelectuais, a disputa pelos cargos políticos faz-se necessária pela manutenção da cultura, da educação, da saúde, da identidade, do meio ambiente e das comunidades quilombolas.

Na administração do município de Cavalcante, sempre estiveram à frente grupos que defendem os interesses hegemônicos, e a disputa por esses cargos é estratégica para que a luta possa avançar nos territórios Kalunga. Ao compreender esse espaço como um local de disputa, a liderança da Associação Quilombo Kalunga foi um nome para disputar a prefeitura do município. Nas eleições de 2020, o

presidente da AQK, que é formado na LEdoC, concorreu a prefeito, sendo eleito com aproximadamente 36% dos votos.

Numa reunião na Faculdade UnB de Planaltina, em 9 de outubro de 2019, o presidente da AQK, hoje atual prefeito de Cavalcante, e outros representantes da associação estiveram com os estudantes quilombolas da LEdoC para tratar das ações que devem construir com a atual conjuntura no território.

Para a AQK, não faz sentido estar num território que é administrado por pessoas que não são do território. A maior parte da população de Cavalcante é Kalunga e, por isso, a associação considera importante se ter um quilombola na administração do município, o que foi possível com as eleições de 2020.

Em Cavalcante e Teresina sofremos com a perseguição, não só a luta social, mas a política partidária, estou aqui hoje representando socialmente, é importante estar inserido nas questões partidárias. São 179 anos de existência, e somos 70 % [das pessoas dos municípios] e não podemos ter um prefeito ou uma prefeita Kalunga? Isso tem incomodado as pessoas. Não podemos cair nesta questão, deixa fraco o movimento. Quem luta pela comunidade somos nós (Vilmar, em reunião com os estudantes quilombolas da LEdoC na UnB, 2019).

Para Schelsener (2016), o sistema parlamentar na democracia burguesa produz e reproduz a ideia de se limitar a participação, atuando no âmbito da moralidade e da formação de costumes morais em detrimento do comportamento individual e social. Assim, a função tanto do direito quanto do parlamento é manter a hegemonia por meio da coerção e do consenso.

A respeito da disputa político-partidária, o presidente da AQK parte da ideia de se assegurar e garantir a participação dos quilombolas nesses espaços, travar a luta por dentro e criar uma correlação de forças interna.

A política partidária é pior política que a gente tem enfrentado dentro da comunidade, [isso tem] feito com que a gente continue ali na mesmice, a gente tem alguns pontos que tem que valorizar, mas a principal causa e efeito, vamos dizer assim, desse fracasso seria a questão da política de partido, porque mesmo que você tem uma graduação tem um mestrado você não é reconhecido (Aroeira, 2020).

De acordo com a concepção gramsciana, a separação entre a forma e o conteúdo do pensamento liberal toma uma dimensão política e ideológica que fortalece o senso comum, apropriando-se do poder mistificador da materialidade da vida social.

Em outras palavras, o imaginário social é fundamentado no individualismo e ancorado na meritocracia, bases da sociedade capitalista (SCHELSENER, 2016, p. 34).

4.4 Organização artística no Território Kalunga

A arte, representada pelo teatro e pelo audiovisual, faz parte da formação dos educadores da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, com a área de conhecimento Linguagens. Essas artes, como formação estética, política e organização social, têm consolidado no território Kalunga um amplo debate sobre os problemas sociopolíticos, socioculturais e socioeconômicos do território com a atuação de grupos artísticos e pesquisas de monografia dos sujeitos desse território,

São dois os grupos artísticos presentes no território: Arte Kalunga MATEC e Vozes do Sertão Lutando por Transformação - VSLT. E as pesquisas de monografia realizadas pelos estudantes Kalunga, de acordo com o Quadro 7, são as seguintes (organizadas por autor, título e data de defesa):

- 1) Lorrani Dias dos Santos – Arte como mediação pedagógica na formação da consciência étnico-racial (2004);
- 2) Sideni Cesário de Torres – Documentários no território Kalunga: análise dos filmes "Entre vãos" e "Império e suas raízes" (2014);
- 3) Maria Lúcia Martins Gudinho – A folia de São Sebastião no Povoado São José em Cavalcante-GO: uma experiência em letramentos múltiplos (2017);
- 4) Cassiana Rosa dos Santos – Teatro e questão racial: experiência em construção com o coletivo Vozes do Sertão lutando por transformação (2018);
- 5) Raiane Gonçalves dos Santos – Teatro político como luta emancipatória das comunidades tradicionais (2018);
- 6) Ana Carolina de Deus Coutinho – O uso do audiovisual no ensino de história: desafios, potencialidades e limites na escola da Comunidade de São José, Cavalcante-GO (2019);
- 7) Salvieno Cardoso Malta – Análise de documentários sobre o ofício das parteiras Kalunga da Chapada dos Veadeiros (2020).

As ações de teatro no território Kalunga tornam-se instrumentos de luta para os intelectuais coletivos, pois partimos da premissa de que o intelectual não é só aquele que está na universidade produzindo artigos, livros, etc., mas também aquele que age em diálogo com a realidade e o conhecimento produzido historicamente pelo homem,

olha para realidade à luz da teoria para interpretar e transformar. Santos (2018), como futura educadora do campo, busca produzir novos conhecimentos que possam ajudar os sujeitos a exercerem a práxis, compreendendo que isso requer um novo olhar para a produção do conhecimento.

Santos (2018) busca novas formas de produzir conhecimento pelo teatro político, “que tem todas as características artísticas para formar o homem e a mulher em toda sua omnilateralidade. Ou seja, a tarefa é trazer a realidade, a Atualidade, os conflitos, dramas, a vida real para dentro do processo de ensino aprendizagem” (SANTOS, 2018, p. 53).

Gouveia (2018, p. 110) descreve a formação de dois grupos de teatro no território Kalunga.

Atualmente, existem dois grupos de teatro dentro do território quilombo Kalunga, sendo eles, Arte Kalunga MATEC (Comunidade Engenho II/ Território Kalunga-GO) e o grupo Vozes do Sertão Lutando por Transformação (VSLT - Cavalcante-GO). Os dois grupos nascem como fruto do trabalho do coletivo Terra em Cena, o qual vincula grupos de teatro e audiovisual. Os grupos que o coletivo articula são de comunidades quilombolas e da Reforma Agrária, mas também trabalha com grupos urbanos.

O Terra em Cena, mencionado anteriormente, é um coletivo que nasce no curso da LEdoC-UnB a partir de uma disciplina de artes cênicas, iniciando com apresentações nas escolas do campo e territórios camponeses dos estudantes do curso. Hoje está vinculado com várias ações, inclusive com a Universidade Federal do Piauí-UFPI (Campus de Bom Jesus), com coletivos dos territórios criados por estudantes da LEdoC, com a Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do Distrito Federal (ETPVP-DF), que integra a Rede de Escolas de Teatro e Vídeo Político e Popular Nuestra América, e em parcerias com outros coletivos, inclusive escolas públicas do DF.

Silva (2019) compreende que o Teatro Político e o Vídeo Popular são bases para a área de formação em Linguagens num processo de práxis pedagógica no curso. Para a autora, essa experiência se inspira na fonte dos “movimentos sociais de luta pela terra que se dedicam na construção de uma cultura política contra-hegemônica no país” (SILVA, 2019, p. 65).

Gouveia (2018) faz uma contextualização histórica dos coletivos de teatro do território Kalunga. O grupo Arte Kalunga MATEC - Meio Ambiente, Tradição,

Educação e Cultura, foi criado em 2008 por uma estudante da LEdoC, moradora da Comunidade Engenho II. O coletivo VSLT foi criado em 2013, com a participação da coordenadora do Arte Kalunga MATEC, Núria Renata.

Santos (2018), que ingressou na LEdoC em 2015 e começou a participar do coletivo, afirma que a criação do VSLT teve um importante papel em sua formação. “Durante meu processo de ensino-aprendizagem fui percebendo a necessidade que tinha em tomar uma posição política [...], por ser uma jovem negra e morar no maior quilombo do Brasil e do mundo” (SANTOS, 2018, p. 56).

Vinculado ao Terra em Cena, o VSLT é composto por 28 integrantes, majoritariamente jovens, maioria quilombola: 11 são estudantes da LEdoC, 4 do Ensino Fundamental e 13 do Ensino Médio, todos moradores dos municípios de Cavalcante e Teresina de Goiás (GOUVEIA, 2018). Observamos a relação entre o Ensino Superior e a Educação Básica na constituição dos coletivos de teatro.

Figura 11 - Comemoração de Aniversário de 5 anos do VSLT



Fonte: Foto do acervo do VSLT (SANTOS, 2018).

Cassiana (2018), em entrevista a Gouveia (2018), fala sobre relação entre a arte e a luta. O coletivo VSLT usa o método do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal,

para romper com a velha apresentação teatral. Há um rompimento no padrão de separação entre o ator e o espectador, superando-se a função do mero espectador e criando-se espaços de cena em que este também pode protagonizar trechos do trabalho, podendo atuar. O coletivo VSLT vem trabalhando com temas e lutas das comunidades quilombolas para debater os problemas partindo do ponto de vista estético.

Os grupos de teatro têm sido uma importante ferramenta dentro do território. Os jovens que participam da luta e das atividades que acontecem nas comunidades quase sempre são os que fazem parte dos grupos de teatro. Ao lidar com os estudos e construções de peças, os jovens vão se formando e percebendo de que lado da luta devem estar (GOUVEIA, 2018, p. 113).

Olhar para os problemas estruturais da comunidade e a partir deles produzir textos teatrais e representá-los torna-se um movimento de práxis e levando à reflexão. Agem na representação e fazem a reflexão coletivamente com os sujeitos que os prestigiam. A primeira peça produzida pelo grupo foi “Se há tantas riquezas, por que somos pobres?”, apresentada em seminário de Tempo Comunidade no município de Cavalcante (SANTOS, 2018).

A ideia era que a peça servisse para aquecer o debate que aconteceria em seguida, a Plenária sobre a mineração, a qual contava com a participação do Movimento pela Soberania Popular na Mineração (MAM). Então nos reunimos em uma noite na sede da Associação Quilombo Kalunga (AQK) e lemos um roteiro de proposta enviado pelo professor Rafael que continha alguns informações e dados sobre os impactos da mineração em diversos lugares do país (SANTOS, 2018, p. 47).

O texto produzido multidisciplinarmente com a literatura e o teatro, garantiu a interlocução entre poemas do livro do MAM, poesias de Carlos Drummond de Andrade e problemas reais gerados pela mineração, como as péssimas condições de vida dos trabalhadores, impactos profundos na fauna e flora e a poluição do ar. O VSLT avança na produção de narrativas com base em fatos vivenciados nos territórios Kalunga (SANTOS, 2018).

Peça do grupo teatral VSLT: “Se há tantas riquezas, por que somos pobres?”

PRÓLOGO

Formam-se duas fileiras, entram ao palco cantando:

Música: Olha o dragão de ferro passando, olha as marcas de destruição.

Mineração mata, mutila, saqueia a nossa região.

Canta uma vez enfileirado e pausa. Vira para o público e canta novamente e pausa.

Começa a cantar e vão recuando para montar o trem de ferro (máquina de ritmos). Após cada um ao seu lugar, canta a última vez. Após o sinal da partida, O trem de ferro começa a funcionar e ao fundo começa o poema Haicai:

“Sangram engrenagens! Morrem paisagens...” de Infinita Devi. O poema é declamado com oscilações entre auto e baixo tom... são cinco vezes declamados em tom auto e após o sinal, abaixa o tom. Assim começa a Declamação do poema ‘Itabira de Carlos Drummond’ Cada um de nós tem seu pedaço no pico do Cauê.

Na cidade toda de ferro

As ferraduras batem como sinos.

Os meninos seguem para a escola.

Os homens olham para o chão.

Os ingleses compram a mina.

Só, na porta da venda, Tutu Caramujo cisma na derrota incomparável (coro).

Frase: Se há tantas riquezas, por que somos pobres? 2x

1º MOVIMENTO

Narração

2º MOVIMENTO

Fase coreográfica: Mineração e Natureza ao fundo poema “Lira Itabirana de Carlos Drummond de Andrade”.

I -

O Rio? É doce.

A vale? Amarga

Ai, antes fosse

Mais leve a carga

II -

Entres estatais

E multinacionais,

Quantos ais!

III -

A dívida interna.

A dívida externa

A dívida eterna.

IV -

Quantas toneladas exportamos

De ferro?

Quantas lágrimas disfarçamos

Sem berro?

3º MOVIMENTO

Diálogo mineração e representante

Palavras-chave:

Mineradora: Desenvolvimento, qualidade de vida, progresso, empregos, renda.

Representante: comunidade, bem viver, exemplos de destruição, geração, coletivo.

4º MOVIMENTO

João Bobo

Do lado direito pessoas a favor da mineração

Do lado esquerdo pessoas contra mineração.

5º MOVIMENTO

Assembleia

Epílogo

Coro haicai “sangram engrenagens morrem paisagens...”

Poema “não iremos embora”:

Aqui sobre vossos peitos,

Persistimos.

Como uma muralha

Em vossas goelas como cacos de vidro, imperturbáveis.

E em vossos olhos como tempestades de fogo.

Aqui, sobre vossos peitos, persistimos.

Como uma muralha.

Lavando pratos nos vossos bares,

enchendo os copos dos senhores,

esfregando negras cozinhas

para vos arrancar dos dentes

o pão dos nossos filhos.

Aqui sobre vossos peitos,

Persistimos.

Como uma muralha

Famintos. Despídos. Altivos.

Cantando versos.

Enchendo as ruas de manifestações e os cárceres de orgulho.

Bebei o mar

Porque aqui permanecemos.

Somos os guardiões da sombra,

De laranjeiras e de oliveiras.

Semearmos ideias

Como fermento.

Temos nervos de gelo,

Mas fogo no coração.

Espremeremos pedras

Se tivermos sede,

Comeremos terra

Se tivermos fome.

Mas não partiremos.

E não seremos ávidos do nosso sangue.

Ato final: Palavra de ordem “Por um país soberano e Sérico, contra o saque dos nossos minérios” (COELHO, 2018, p. 87).

A peça trata do debate sobre a mineração no território Kalunga, um texto que associa música, poesia e representação teatral, levando os interlocutores a refletirem sobre a atuação das mineradoras naquele território e sobre como o discurso de progresso e desenvolvimento se contrapõe ao discurso de preservação ambiental, cultural e os modos de vida do povo Kalunga.

O teatro vem-se constituindo como linguagem (forma e estética) para o fortalecimento do debate que vai de encontro aos interesses hegemônicos do capital, reconhecendo essa luta contra-hegemônica e elevando o debate ao mais alto nível do reconhecimento do teatro político como instrumento de luta. Assim, Coelho (2018, p. 46) identifica a formação dos grupos de teatro como resistência com intenção “promover a transformação social e o debate de temas que fazem parte da vivência da comunidade local”.

Para Araújo (2016), à medida que se cria a divisão social do trabalho, mata-se o seu lado criativo do trabalho, fazendo com que o trabalho se afaste da arte. A arte é fruto de criação e trabalho, e não se pode negar essa relação; por isso, os sujeitos do campo devem produzir a sua própria arte.

Portanto, não se pode deixar de ressaltar que foi a partir da compreensão da realidade, visão essa que adquirimos após ingressar na LEdoC que pudemos conhecer meios pelos quais poderíamos formar nossa consciência política e ser formadores de opiniões. No entanto, percebemos que essa tomada de consciência individual e coletiva não viria se ainda estivéssemos em nossas casas como tantos outros nossos privados do conhecimento (SANTOS, 2018, p. 53).

Percebemos que a todo momento os autores e atores Kalunga formados na LEdoC fazem interface entre suas ações e sua formação acadêmica no curso, formação que contribuiu para transformá-los em pesquisadores e produtores de conhecimento, partindo da análise das contradições materiais da vida e avançando nas intervenções na perspectiva da transformação.

As peças teatrais são usadas para debater, informar e formar os sujeitos dos territórios. Os coletivos de teatro vêm-se debruçando cada vez mais nas contradições e apontando-as à medida que surge a necessidade de combater os interesses hegemônicos em seus territórios. Para Jatobá (2020), em entrevista concedida, as peças teatrais fazem interface com o momento de inventariar essas contradições.

Eu acho que a peça de teatro seria um desses o dobramento a partir do inventário, mas que sem dúvida tem uma relação intrínseca. A partir do momento que a gente pega por exemplo um caso de um caminhão da empresa de mineradora que derrubou uma ponte e a gente trabalha uma cena sobre isso a gente fez a leitura da realidade A gente tá trançando ela em forma de uma peça, né, a peça esse é um resumo crítico da nossa realidade para tentar na parte de formar, né (Jatobá, 2020).

Segundo Gramsci (1999), por meio dos novos organismos históricos, cria-se uma nova superestrutura que passa a constituir novos intelectuais, porém não aqueles que dão continuação à intelectualidade precedente, mas os "novos" intelectuais que estão ligados organicamente ao grupo social que representam. Assim, os intelectuais coletivos do território Kalunga, compreendendo esse novo bloco histórico de seu território, se forjam como novos intelectuais.

Quais aspectos constituem esses novos intelectuais? Entendemos que, no caso dos intelectuais coletivos do território Kalunga, são as questões emergentes da própria materialidade e imaterialidade da vida. Vejamos o relato na entrevista a seguir:

Coisa que eu já fazia muito, mas assim, nem sabia o que eu podia fazer. Com isso, eu ficava mesmo só ouvindo, emocionava muito com a cultura da folia. Foi a partir do inventário que eu comecei a valorizar mais a cultura, né! Assim, depois que eu peguei um pouco das técnicas do audiovisual, senti que devia fazer os registros. Ah! Porque assim, a gente tem que produzir um documentário, fazer um registro da cultura da folia de São Sebastião. Fui investigar, porque que é uma cultura [que acontecia] desde quando eu era criança já existia. Aí ela ficou sem a pessoa mais velha da comunidade, [essa pessoa que] fazia a folia. Aí essa pessoa faleceu, a partir disso, ficou 20 anos sem girar. Aí eu fui investigar, aí em 2011, depois de 20 anos, o neto desse senhor resolveu organizar e soltar essa folia. Fui investigar por que que tinha parado, o porquê do surgimento, qual a importância dela, para os jovens, para as pessoas da comunidade, e também perguntar o porquê que retornou. Deixei as pessoas da comunidade, os foliões dizerem, não intervi, eles que são os protagonistas desse inventário. Não tinha o registro dessa cultura, nem escrito nem audiovisual, então, a partir dessa formação na LEdoC, na formação do audiovisual, pude contribuir para minha comunidade. Sempre que eu tenho oportunidade, estou colaborando, desenvolvendo ações, desenvolvendo oficinas de teatro, de capoeira na comunidade. Estamos consolidando um grupo de teatro, assim, devido as dificuldades de transporte, de tantas outras coisas aqui na cidade, a gente não consegue (Baru, 2020).

Essa materialidade, que está na terra, nas matas, nos modos de vida, na cultura, na identidade, nas relações sociais, na relação entre a sociedade política e a sociedade civil neste território, contribui na formação desses intelectuais, que em determinado momento de sua formação fizeram o Ensino Superior na LEdoC-UnB. Ao olhar o PPP da LEdoC-UnB de 2018, a atividade com o Complexo articula as bases da ciência com a prática social, ou seja, o trabalho. Ter a realidade como ponto de partida amplia a compreensão da totalidade e o papel da ciência e do conhecimento historicamente acumulado. E o curso se propõe a desenvolver a capacidade dos estudantes de fazerem uma leitura crítica e a compreensão da sua realidade e do conhecimento científico, produzindo mudanças sociais.

Ao compreenderem a totalidade e a importância de se efetivarem intelectuais coletivos e orgânicos, os sujeitos fazem suas pesquisas no campo da arte, da linguística, da cultura, da Organização do Trabalho Pedagógico das escolas, do meio ambiente, da identidade, enfim, de tudo o que faz parte da vida no território. Ao produzirmos as pesquisas, avançamos na compreensão da vida quilombola e em como as pesquisas contribuem para a promoção do diálogo e da formação política desses sujeitos. Como podemos observar na pesquisa de Santos (2018),

O intuito dessa pesquisa não estava somente em compreender a questão racial no Brasil, mas também em encontrar subsídios para me formar enquanto estudante pesquisadora que deseja por meio do teatro contribuir com o processo de formação dos sujeitos do grupo ao qual pertencço, através do ensino, oferecendo às estudantes possibilidades para que possam ser formados e formadores de ideias (SANTOS, 2018, p. 60, grifos nossos).

Diferentemente das pesquisas com o intuito de manutenção da hegemonia, as dos intelectuais coletivos formados na LEdoC são pesquisas contra-hegemônicas. Assim, as investigações contribuem para o enfrentamento das lutas de classe no âmbito econômico e cultural. Para Schlesener (2018), na perspectiva dos trabalhadores, a luta de classes e, concomitantemente, a contra-hegemonia são desafios a serem enfrentados em suas múltiplas formas para superar as ilusões que foram implantadas pela ideia burguesa de democracia e de gestão. Os grupos que se fazem intelectuais coletivos formados organizam-se politicamente, formando um consenso ativo na luta por outro projeto de sociedade.

4.5 A educação no território Kalunga: organização didático-pedagógica com os princípios da Educação do Campo

Nesta seção, abordaremos os processos educativos que são desenvolvidos pelos sujeitos egressos da LEdoC-UnB que atuam nos territórios Kalunga na Chapada dos Veadeiros, estado de Goiás.

Para iniciarmos o debate, apontamos três importantes elementos: 1) a Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas do campo dos territórios; 2) a relação da formação na graduação com as práticas pedagógicas das escolas onde atuam diretamente ou indiretamente os licenciados; 3) a relação da comunidade com a escola. Fizemos essa divisão sequencial, porém não pretendemos, no decorrer do texto, fazer marcações divisórias, estando presente no texto o movimento dialético.

Partimos da premissa da formação dos sujeitos camponeses na perspectiva da Educação do Campo, passamos a olhar para as categorias que sustentarão nosso debate na busca por entender qual Educação estamos olhando. Arroyo (2019) afirma que a força da Educação do Campo é a educação como formação humana plena, que não acontece apenas nas escolas e nas universidades. Ele aponta para características que destacam os movimentos sociais que lutam pela terra, pelo trabalho, pela vida e pela cultura. Para o autor, são essas as matrizes fundamentais da Educação do Campo e, conseqüentemente, da formação humana.

Arroyo (2019) afirma que a história dos movimentos sociais, especificamente os movimentos camponeses, tem a característica de reafirmar a formação humana com as matrizes formativas: a luta pela terra, pela cultura, pela soberania alimentar. Deve-se reconhecer os movimentos sociais como agentes transformadores que têm cumprido a função histórica de reeducar a própria educação e reeducar o campo.

Outro ponto fundamental que Arroyo (2019, p. 79) aborda é que o currículo de formação de educadores compreende que os educadores do campo, indígenas, quilombolas, camponeses e ribeirinhos estão avançando numa proposta que põe em diálogo, e até em confronto, os saberes, valores e culturas aprendidos nos movimentos com os saberes e valores hegemônicos e diversas áreas do conhecimento. O paradigma fundamental é a relação da materialidade da vida com os conhecimentos pedagógicos acumulados historicamente pela humanidade e as lutas

dos movimentos de resistência pelos direitos sociais, pela terra, pelo território, pelo trabalho e pela vida.

Partindo dessa premissa, este trabalho analisa a Educação Quilombola a partir da formação dos sujeitos Kalunga na Licenciatura em Educação do Campo, não podendo deixar de mencionar a I Jornanda Nacional de Educação Quilombola que aconteceu nos dias 3 e 4 de dezembro de 2020. O Coletivo Nacional de Educação Quilombola - CONAQ, juntamente com professores, pesquisadores, estudantes, lideranças quilombolas, pautou a garantia dos territórios quilombolas ao direito à educação.

Assim, a luta por esse direito perpassa a articulação intrínseca entre suas comunidades e a escola quilombola. A permanência em seu território, sua cultura, seus modos de produção e suas organizações sociopolíticas são relações importantes pela garantia ao debate educacional quilombola. Não basta ter escola, é preciso avançar na compreensão da organização escolar e pedagógica dessas escolas.

Imburana, um dos sujeitos da pesquisa, compreende que a luta das associações de que participa tem relações intrínsecas com a sua formação como educador. Acredita fazer a diferença e buscar melhorias para a sua comunidade e para as práticas pedagógicas na sala de aula. Relata que a visão da totalidade faz com que os seus estudantes possam vir a questionar tudo o que está posto, algo de que não tinha ideia da dimensão anteriormente à sua inserção na escola e ao ingresso na Licenciatura em Educação do Campo. Nesse sentido, coloca para os estudantes da Educação Básica questões problematizadoras.

Sim, com certeza, isso vem cada dia mais aprimorando sobre isso, né, até a questão de Cultura, né, quando eu até mesmo, os meus estágios. Eu vi aqui às vezes, precisava em filtrar mais principalmente o fortalecimento da cultura dentro das escolas e hoje eu, como professor, eu já faço algumas coisas que eu acharia que deveria ter dentro da escola. Eu às vezes pego um grupo de alunos, em vez de tá lá dentro da sala de aula, eu vou, eu pego eles para trazer os materiais deles e apresentar algumas atividades culturais (Imburana, 2020).

No livro “Outros sujeitos, outras pedagogias”, Arroyo (2012, p. 3) trata da perversidade da divisão, exclusão, desigualdade, despolitização, marginalização e, o que é mais perverso, tornar os grupos coletivos da classe trabalhadora inexistentes. Ao torná-los irrelevantes ou incompreensíveis, excluídos de maneira radical na própria

forma de aceitar a “inclusão” como sendo “o outro”, aqueles que são os donos dos meios de produção agem da forma mais perversa. A entrevistada Baru identifica claramente esse não reconhecimento dos quilombolas pelos grupos hegemônicos:

A comunidade não é reconhecida como Quilombo, embora a maior parte das pessoas são descendentes do Quilombo Kalunga, das comunidades Vão do Moleque, do Vão de Almas, mas assim, ela não foi reconhecida porque teve algumas influências [de fora] na época. Teve reuniões para registrar os quilombos e devido à influência de algumas pessoas de fora, a maioria não aceitou, teve assim, os conflitos e essa questão de terra mesmo, tem umas pessoas que têm grande interesses, pessoas da comunidade que tem assim, uma área grande de terra. Elas ficaram nessas de ser coletivo ou de ser privado, aí assim, de não poder vender. Então, eu não tava quando fiz a discussão, mas foi o que foi falado. É um povoado onde predominava grande parte das mineradoras, está destruindo tudo, aí difícil de trabalhar com ela, principalmente a gente de lá (Baru, 2020).

Nesse sentido, quando Baru comenta sobre os conflitos pela disputa territorial das comunidades quilombolas, momento em que narra sobre o seu território de maioria quilombola. Porém, a respeito de reunião em que decidiram que aquele território não seria reconhecido como quilombola, prevaleceu o interesse individual, o interesse de não ter a terra como uso coletivo, mas uso privado, revelando a a intenção da maior parte da comunidade de se reconhecer como "o outro".

Porém, esse “outro” capitalista, que defende a propriedade privada por interesse individual, econômico e político e não um território coletivo de luta, de identidade, de produção material e imaterial da vida Kalunga quilombola, se vê como sujeito que tem uma propriedade privada, e, assim, o uso coletivo da terra é ignorado.

Não existe forma mais perversa de se destruir todo um processo coletivo de identidade, de cultura, de modos produtivos de bens comuns, mais que a divisão de classes, mais que a segregação, até mesmo que a desigualdade, do que fazer com que a classe trabalhadora pense como a classe dominante, passando a negar e a desqualificar o próprio povo, sua forma de trabalho, sua identidade e sua cultura, passando a lutar contra suas ancestralidades.

Os intelectuais coletivos do território Kalunga compreendem que precisam enfrentar essa disputa ideológica e que a escola é um espaço de resistência nessa luta. Para se organizar a escola como espaço de resistência dentro da disputa

ideológica, entender o currículo como território em disputa é fundamental. Portanto, Arroyo (2019, 2017, 2012) nos ajuda a dialogar sobre o currículo nas escolas do campo das comunidades Kalunga e sobre como a escola deve organizar outras pedagogias, considerando que são outros sujeitos.

As pedagogias mais eficazes nos processos de destruição de seus saberes e suas identidades de sua produção, como inferiores sub-humanos, da produção, do despojo, de seu lugar na história, da produção cultural e intelectual passam pela subversão material de sua vida cotidiana. Ao destruir, afetar a produção da vida dos coletivos são afetadas na raiz as capacidades humanas, os saberes colados a essas formas de sua produção. São destruídas as formas ancestrais de viver, de produção da vida humana, das identidades e dos saberes (ARROYO, 2012, p. 73).

A pedagogia adotada pelas escolas das comunidades quilombolas é tão perversa quanto os interesses dominantes, pois essas escolas fazem parte da manutenção da hegemonia, um espaço que (de)forma os sujeitos para assumirem o lado dominante nessa disputa ideológica. A inserção de educadores que se formaram na LEdoC nessas escolas é fundamental: por um lado, se compreendemos que a escola pode deformar, a atuação de educadores que lutam pelo povo pode formar sujeitos capazes de lutar por uma sociedade mais justa.

Partimos da premissa de que toda e qualquer forma de exclusão e subordinação que encontramos na escola deve ser combatida. Assim, um preconceito muito comum nas escolas e que precisa ser combatido urgentemente é o preconceito linguístico.

O preconceito linguístico, nesse sentido, tem causado, vamos dizer assim, tem influenciado alunos, [ou melhor], faz com que os alunos desistam dos seus sonhos das suas atividades escolares e parte para a atividade braçal mesmo, porque é tanta discriminação (Aroeira, 2020).

O entrevistado, formado na LEdoC na área de matemática, compreende que a luta contra esse preconceito não é exclusivamente do educador de línguas, mas uma luta coletiva. Ao assumir essa posição, vai tratar a forma do preconceito presente em sua escola, principalmente nas escolas do município que atendem as crianças e jovens das comunidades Kalunga.

Bagno (2007), em sua obra “Preconceito linguístico”, desmistifica a relação do preconceito com a descrição de 8 mitos. O mito número 4 se relaciona às pessoas

sem instrução [escolar] que "falam tudo errado". Ao desmistificar essa ideia, o autor aborda ideias que são transmitidas e perpetuadas em nossa sociedade, o que resulta num círculo vicioso do preconceito linguístico. Ele considera que a gramática tradicional, em sua vertente normativo-prescritiva, visa ditar as competências gramaticais. E que, ao adotar essa gramática como única e verdadeira, a escola desconsidera qualquer prática de língua dos estudantes, reforçando o preconceito linguístico.

Assim, é necessário que os próprios sujeitos intelectuais coletivos dos territórios combatam qualquer preconceito e discriminação. Não faz sentido combater uns e ignorar outros.

Os educadores e educadoras das escolas do campo Kalunga compreendem o espaço escolar como lugar para formar sujeitos capazes com base no conhecimento científico, popular, das relações sociais e políticas, de lutar contra qualquer forma de preconceito, de discriminação, de desigualdade e de qualquer exploração do homem pelo homem e da natureza pelo homem.

Uma forma de lutar contra todas as mazelas sociais, econômicas e políticas parte da análise de organizar o pensamento e trabalhar a cultura de forma a compreender os princípios e os problemas das atividades. Para Gramsci (1999), essa organização deve partir dos intelectuais orgânicos das massas.

Organicidade de pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simples se verificasse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais tivessem sido organicamente os intelectuais daquelas massas, ou seja, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com a sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social (GRAMSCI, 1999, p. 100).

Imburana (2020), em entrevista concedida, relata em sua prática pedagógica como educador da escola de sua comunidade que na disciplina de educação física, por exemplo, no lugar de adotar como única a prática de jogar bola, o que faz parte do senso comum, ele traz elementos da cultura quilombola para essas atividades, como a sussa, que é uma dança da cultura Kalunga. Arroyo (2012, p. 101) afirma que toda atividade produtiva é uma atividade cultural, ou seja, considera as narrativas, a mística, as músicas, as análises como produções da vida nos campos, nas fábricas e nas diversas formas da produção do trabalho, no mundo cultural, simbólico, étnico,

identitário e humano. O autor ressalta que todas essas relações produzem uma inteligência, um modo de pensar prático, produtivo e criativo, e que todo esse mundo humano, intelectual, ético e cultural faz parte da interação com o trabalho.

Em sua obra “Currículo: território em disputa”, Arroyo (2017) faz uma análise de como o currículo está em disputa, e como podemos inserir no currículo escolar a vivência, as experiências e os conhecimentos dos coletivos populares e dos trabalhadores, ao reconhecer que a maioria dos coletivos sociais são protagonistas na diversidade do campo, da vida social, política, econômica, cultural e intelectual.

Considerando o currículo como parte da relação escola-comunidade, Imburana (2020) compreende a importância da cultura, da identidade, dos saberes populares de sua comunidade. No propósito de implementar numa escola do campo de comunidade Kalunga uma prática educativa na atividade física, o educador compreende a importância das atividades que são características de sua cultura e não meramente atividades que constam no currículo comum.

Em outra experiência trabalhada nas escolas das comunidades quilombolas, Adão, um dos entrevistados, egresso da LEdoC e coordenador das escolas Kalunga de Cavalcante, trabalhou na construção de livros de rezas da comunidade como atividade pedagógica. Ele recorda que na comunidade não há registro dessas rezas; portanto, a partir da escola busca fazer o seu registro como prática de letramento. Portanto, além de trabalhar com conteúdo escolar, registra e eterniza a cultura local, fazendo com o que outras gerações possam ter acesso.

Arroyo (2017, p. 115) considera que é importante a motivação de trazer as vivências de educandos e educadores, de trazer as experiências sociais como objeto de análise e que o educador deve criar estratégias para trazer aos processos de aprendizagem as vivências pessoais e as experiências sociais do grupo, do coletivo, da cultura. Compreende-se a relação de pensar a forma viver para superar a relação dos conceitos abstratos que, em grande parte, parecem distantes das vivências concretas e tornam-se estranhos e sem motivação.

Na escola em que eu trabalho, [desenvolvemos] a construção de livros de rezas da comunidade, porque muitas vezes na comunidade, não tem nenhuma [reza] registrada. Então, trazer a construção de um livro de rezas que é da comunidade dentro da escola, possibilita a mudança de visão dos sujeitos ali na escola, porque a comunidade tem que ser

valorizada pela comunidade e são aspectos da comunidade, então temos muitos materiais para serem trabalhados (Aroeira, 2020).

A formação de educadores na Educação do Campo garantiu que sujeitos das próprias comunidades pudessem ter acesso ao Ensino Superior, garantindo que os educadores das comunidades pudessem assumir as escolas do campo. A partir dessa formação, não faz sentido contratar educadores que não sejam da comunidade, pois consideramos que grande parte dos educadores têm contratos temporários, e a luta desses profissionais é garantir que podem se inserir nessas escolas.

Os intelectuais coletivos formados na LEdoC lutam pela garantia de que haja educadores das próprias comunidades nas escolas, o que não é uma luta apenas por garantia de emprego, mas também para garantir que os educadores dessas escolas sejam engajados nas lutas da comunidade, nos modos de produção, na cultura.

A partir dessa ideia, as lideranças comunitárias e escolares do território Kalunga foram até a cidade de Goiânia para reivindicar que as funções de gestão das escolas quilombolas sejam ocupadas por educadores da comunidade.

Nós fomos até em Goiânia, no início do ano, falar com a primeira-dama e reivindicar esses pontos, que a gente quer a participação dos professores Kalunga, das pessoas que são dos territórios, dentro dos espaços de gestão, dentro das escolas, seja diretor ou seja a coordenadora, ou seja secretária. Teve gente que perguntou se eu não tive medo de perder o emprego, porque eles não entendem a questão da luta, eles acharam que eu fui lá fazer denúncia do diretor. Não, não fui fazer denúncia do diretor, eu fui lá reivindicar, cobrar, pedi a nossa participação nos processos de gestão que é de interesse da comunidade. Não “tô” pedindo para tirar ele, estou pedindo que nós precisamos estar lá juntos (Aroeira, 2020).

Na obra “Os grilhões invisíveis”, Schlesener (2016a) estuda a função dos intelectuais na construção e manutenção da hegemonia a partir dos escritos de Gramsci. A autora narra o curso dos “Cadernos” e registra como Gramsci retoma a temática dos intelectuais na manutenção da hegemonia burguesa da Itália.

Em “Caderno do Cárcere, v. 2”, Gramsci trata dos intelectuais, do princípio educativo e do jornalismo, e fala da atuação do monopólio intelectual na história. Uma dessas camadas dos intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo a ideologia religiosa, a filosofia e as ciências da época, “como a escola, a instrução, a moral, a justiça, a beneficência, a assistência, etc.” (GRAMSCI, 2001, p. 16).

Para Schelesener (2016), esses intelectuais contribuíram para a formação do senso comum dominante. A partir desse pressuposto, os intelectuais quilombolas formados na LEdoC sabem da importância das disputas no campo das ideias. A escola é uma ferramenta de (des)construção de ideologias e, portanto, não basta ter escolas no campo, os próprios educadores Kalunga devem assumir a formação de seu próprio povo.

Esse é um dos motivos da luta pela participação dos quilombolas nos espaços de gestão das escolas, garantindo a formação dos quilombolas pelos quilombolas.

As lutas de classes se modificam com as transformações das relações de força e com as mutações que ocorrem no modo de produção capitalista e nas formas de acumulação do capital pela expropriação da força de trabalho. Tomam novas dimensões também na medida em que a ideologia se transforma em instrumento de formação de um pensamento homogêneo ampliado com a inserção de novas tecnologias de comunicação de massa (SCHELESENER, 2016, p. 26).

Na perspectiva das mudanças ocorridas nessa correlação de forças com os interesses das grandes empresas de mineração que estão disputando os territórios Kalunga, os educadores, líderes comunitários e líderes culturais e artísticos estão mobilizando o povo Kalunga através do teatro, das associações e das escolas para garantir a permanência nesses espaços de luta e resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada nos ajudou conhecer e compreender o quão a Educação do Campo contribui para se pensar na luta pela transformação social, política e cultural. Este trabalho buscou olhar para várias experiências de egressos e de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, que são Kalunga do maior território quilombola do Brasil, o Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, situado nos municípios goianos de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre.

Ao falarmos da Educação do Campo, consideramos parte das pesquisas que já foram realizadas no Brasil e as experiências de mais de 33 Universidades Federais, nas quais estão em andamento 44 Licenciaturas em Educação do Campo. Analisamos também algumas pesquisas no âmbito da pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, buscando encontrar os canais de diálogo dessas experiências com as lições acumuladas no período das Escola-Comuna de Pistrak.

A luta por uma Educação do Campo baseada nos princípios da Pedagogia Socialista nasce no Brasil com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. A partir do marxismo e da experiência russa, dos escritos de Makarenko, Gramsci e tantos outros pensadores da educação, da economia política, da sociologia e da antropologia, o MST vai criando a Pedagogia do Movimento Sem Terra (CALDART, 2004) considerando seu tempo, espaço e contexto histórico.

Em tantas experiências citadas, o que temos como marco educacional é a própria categoria Trabalho, afinal a luta contra-hegemônica parte dos trabalhadores, classe que torna o trabalho atividade humana e produtora de vida, fugindo da concepção capitalista de valor de troca. Essa diferença tem que estar muito clara para nós, com a importância do trabalho como valor de uso, tão forte na Pedagogia Socialista. Daí a ideia do Trabalho como Princípio Educativo, necessário e socialmente útil.

Na concepção capitalista de trabalho, a escola deve “preparar” os estudantes para que, ao final do seu ciclo educacional, possam se inserir no mercado do trabalho como valor de troca, em que o sujeito vende sua força de trabalho em troca de um salário. Assim, podemos entender que o trabalho produtivo exploratório vai além da escola. Uma outra ramificação dessa categoria central da escola capitalista é a divisão social do trabalho, aprofundando a separação entre o manual e o intelectual.

De acordo com Manacorda (2007, p. 57), o trabalho na compreensão marxista

[...] ocupa um lugar central na proposta pedagógica marxiana e, como – no que se refere especificamente à pedagogia – é possível, talvez, com ou sem razão, iludir-se de que se sabe o que é ou possa ser ensino, é, no entanto, mais difícil ter ou acreditar ter uma ideia precisa sobre o que seja o trabalho, apesar da secular experiência que dele se tem; e, como, acima de tudo, não parece que o conceito preciso de Marx sobre o trabalho tenha sido compreendido por muitos, eis que compreender o que propriamente seja esse trabalho torna-se pressuposto para toda justa interpretação e colocação histórica da sua proposta.

Na experiência pós-Revolução Russa, o trabalho está presente na escola como um Princípio Educativo, como um processo que ensina não só os conhecimentos científicos, mas também a formação humana em todas as dimensões na perspectiva da emancipação humana. Partimos do pressuposto de que o trabalho produtivo educa não apenas do sentido do autosserviço. Compreendemos como autosserviço todo trabalho que é realizado para a manutenção da vida no dia a dia, como a limpeza do espaço, por exemplo. Porém, o trabalho produtivo é aquele que necessariamente precisa de técnicas para seu desenvolvimento e faz parte da manutenção econômica, política e cultural de um povo.

Consideremos que o papel da Educação do Campo é a formação de sujeitos a partir do trabalho, categoria central da educação, a fim de que eles possam transformar a sua realidade e participar da construção de uma sociedade politicamente e humanamente emancipada. Por essa razão, recorreremos todo tempo a Gramsci para debater a formação do intelectual orgânico da classe trabalhadora.

Ao buscar entender a estrutura do Estado italiano, Gramsci chegou à conclusão de que a classe trabalhadora precisa se apropriar do conhecimento científico historicamente acumulado pelo homem como ferramenta de luta. O autor entende que a classe dominante tinha seus intelectuais orgânicos para manter o *status quo* daquela sociedade, tendo a classe trabalhadora que formar seus próprios intelectuais orgânicos.

Como a Licenciatura em Educação do Campo se firma em suas práticas pedagógicas com base em autores como Gramsci, o curso tem como objetivo formar os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora camponesa. Para além do conhecimento científico, acadêmico, o curso forma lideranças políticas e culturais que desenvolvem práticas contra-hegemônicas em suas comunidades e escolas, como no caso do território Kalunga, que se apresenta diante da sociedade como um espaço

organizado, constituindo seus próprios intelectuais coletivos que têm transformado as relações sociais, culturais e econômicas tanto na escola quanto na comunidade.

Analizamos as pesquisas, listadas neste trabalho, que deram origem às dissertações e teses sobre o curso da LEdoC e aos trabalhos de conclusão de curso sobre o território Kalunga, pesquisas estas feitas pelos próprios Kalunga.

Por causa da Pedagogia da Alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade na formação em nível superior, os camponeses podem a todo tempo relacionar teoria e prática, olhar para a prática à luz da teoria e transformá-la, tornando-se intelectuais orgânicos.

A proposta do Complexo de Estudo é relacionar os conteúdos com a vida dos estudantes, necessitando para isso transformar a organização curricular da escola, transformar a Organização do Trabalho Pedagógico. Portanto, deve-se fazer uma seleção de conteúdos necessários para se interpretar determinada porção da realidade.

Pistrak (2009) apresenta carta metodológica na qual explica a noção de Complexo aos educadores de NarKomPros: “por complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou ideia central” (FREITAS, 2009, p. 36). Assim, a ideia de Complexo é articular as três dimensões que Pistrak apresenta, ao definir a de complexidade de uma determinada realidade, ou seja, suas contradições e lutas, enquanto natureza e enquanto sociedade, partindo sempre do trabalho (FREITAS, 2009, p. 36).

A noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico –dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática [...], ele não é um método de ensino em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino pelo trabalho. (FREITAS, 2009, p. 38).

O que presenciamos hoje nas escolas é um conteúdo verbalista, em que o centro do ensino é o conteúdo em si. Para inserir o Complexo de Estudo, é necessário romper com essa ideia e centralizar o ensino a partir do trabalho. Para isso, é necessário compreender o Materialismo Histórico Dialético, partir da materialidade, entender que todo trabalho foi historicamente produzido pelo homem e que há uma dialética nesse trabalho. Assim, há uma intencionalidade, e precisamos compreendê-la e su-

perar a escola capitalista. É preciso superar o método tradicional, romper com a organização pedagógica voltada somente para a sala de aula e o conteúdo. Segundo Reis Filho (2011), o método deve necessariamente ilustrar o trabalho, identificando os trabalhos manuais com determinadas disciplinas.

A partir dessa perspectiva, o que nos motiva e que tem motivado vários pesquisadores a pesquisar sobre a formação na LEdoC são as ações que os egressos vêm desenvolvendo em suas comunidades e escolas, as transformações reais e materiais que fazem e que estão dentro da perspectiva da Educação do Campo.

Desse modo, os sujeitos transformadores têm penetrado na realidade e feito grandes mudanças, porque precisam primeiramente conhecer essa realidade para que isso seja possível. Uma proposta da LEdoC-UnB é o trabalho com o Sistema de Complexo, uma experiência da Escola-Comuna de Pistrak, que se desenvolve logo no início do curso. Porém, nos questionamos se essa experiência contribui para a formação dos educadores e os prepara como intelectuais.

Com a presente pesquisa, pudemos observar que a LEdoC-UnB trabalha com o Inventário da Realidade, o primeiro caminho dentro do Sistema de Complexo, mas não o aprofunda, como na experiência russa Pós-Revolução. No entanto, precisamos olhar para nosso contexto histórico, social e político, que Gramsci chama de Bloco Histórico e Pistrak, de Atualidade.

O objetivo deste trabalho foi identificar as contribuições do Sistema de Complexo, dando ênfase ao Inventário da Realidade na formação dos educadores como intelectuais coletivos. Com esse propósito, foi preciso analisar a formação com base no trabalho formativo com esse Sistema, identificar como é realizado o Inventário da Realidade e relacionar as ações que egressos e estudantes da LEdoC-UnB vêm desenvolvendo em suas comunidades e escolas.

No processo de pesquisa, foi preciso a aproximação com as comunidades Quilombolas no município de Cavalcante-GO e com a Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade UnB de Planaltina no período de 2019 a 2020, a fim de compreender o trabalho com o Inventário da Realidade. Foram necessárias quatro visitas ao município de Cavalcante e uma visita à comunidade Kalunga Engenho II para entrevistar os sujeitos da pesquisa, e todo o processo investigação foi ancorado no Materialismo Histórico Dialético.

A partir da questão da pesquisa, do estudo bibliográfico e dos conteúdos que surgiram na pesquisa de campo, confirmamos a seguinte tese: **a experiência da Escola-Comuna, utilizada como modelo para as matrizes formativas da Licenciatura em Educação do Campo na formação de educadores(as), lideranças comunitárias e culturais das comunidades e escolas do campo, tem contribuído para formar sujeitos que estão desencadeando processos coletivos de transformação de suas comunidades. Desse modo, com fundamento no conceito gramsciano de que todos são intelectuais, os sujeitos desta pesquisa vêm-se constituindo intelectuais orgânicos coletivos da classe trabalhadora.**

Conceber a materialidade da vida a partir do Inventário da Realidade, processo inicial do Sistema de Complexo desenvolvido nas escolas da Rússia pós-Revolução e que foi a experiência que inspirou a Licenciatura em Educação do Campo, contribui para a formação desses intelectuais coletivos.

Ao olhar para a experiência de formação de educadores e educadoras, lideranças comunitárias e culturais a que a LEdoC vem-se dedicando ao longo dos últimos 15 anos, constatamos que os sujeitos desta pesquisa, egressos e estudantes quilombolas, têm reforçado a perspectiva contra-hegemônica na correlação de forças com o modelo organizativo desta sociedade capitalista. A LEdoC tem contribuído para a apropriação coletiva da terra Kalunga pelos sujeitos coletivos de direito, desenvolvendo a Organização do Trabalho Pedagógico de suas escolas com base nos princípios da Educação do Campo. Esses sujeitos coletivos têm lutado de dentro da sociedade política, ocupando cargos de prefeitos e vereadores, construindo organizações políticas como as associações e estão se inserindo em espaços de formação continuada de pós-graduação *stricto e lato sensu*, tornando-se intelectuais orgânicos.

Podemos afirmar que todo esse movimento histórico que os quilombolas egressos da LEdoC vêm desenvolvendo em suas comunidades é um avanço nas mudanças das relações produtivas, culturais, sociais e políticas. Observamos que a todo momento as mudanças são feitas em campo contraditório, que é próprio da nossa sociedade. Na correlação de forças, os sujeitos egressos e estudantes da LEdoC que vivem nos territórios Kalunga avançam nos modelos organizativos comunitários, escolares, culturais e políticos, forjando-se intelectuais coletivos da classe trabalhadora.

Essas foram as constatações a que chegamos como resultado desta pesquisa. O método, o aporte teórico, os instrumentos da pesquisa e os sujeitos da pesquisa contribuíram favoravelmente para esta reflexão. Com base nos resultados deste estudo, outras reflexões poderão ser feitas. Ao compreender que a materialidade da vida é dialética e sofre variações, a depender do bloco histórico e do contexto sociopolítico e cultural, temos muito o que avançar no processo de construção do conhecimento na perspectiva contra-hegemônica.

A Licenciatura em Educação do Campo da UnB tem desenvolvido uma formação docente contra-hegemônica ao compreender que “a ideologia dominante do sistema social estabelecido se afirma violentamente em todos os níveis, do mais grosseiro ao mais refinado” (MÉSZÁROS, 1930, p. 15). Assim, entende-se também que a escola é o aparelho de controle do sistema social que se impõe constantemente como ideologia dominante, com seus interesses de subordinação e alienação.

Ao tratarmos da escola do campo, não deixamos de fora o modelo de campo. A luta pela formação docente para atuar nas escolas campesinas passa, num primeiro nível de constatação, pela disputa ideológica dos modos de produção na agricultura. Desse modo, além da formação docente, a LEdoC-UnB tem formado intelectuais para a disputa no campo social, jurídico, político e cultural.

Entendemos o campo como o lugar da vida, da produção agrícola, que respeita o homem e a natureza, o lugar das festividades, da cooperação, das organizações e, sobretudo, o lugar em que as famílias campesinas desenvolvem sua humanidade. O modelo de campo que defendemos é visto pelo sistema econômico vigente como lugar de atraso, pois ele nada sabe do valor da vida, sempre projetando seus interesses no lucro, entendendo o campo como mercadoria.

O agronegócio tem desenvolvido, por meio do consenso, o discurso ideológico de que o campo precisa “desenvolver-se” na lógica da produção de larga escala, justificando a produção de alimentos. Sabemos que essa lógica de produção não está ligada à política de alimentos, pois o alimento é policultivo, e o agronegócio produz o monocultivo de grãos. Para que o agronegócio tenha a aceitação da sociedade, há uma forma cruel de se trabalhar o imaginário da sociedade, influenciando-o com a ideia do movimento “sou agro”, uma forma perversa de garantir o avanço do agronegócio no campo das políticas públicas.

Outra disputa importante ocorre dentro dessas políticas públicas, para garantir por dentro a permanência de nossa existência e o direito de luta e conquista por nossas pautas. A luta pela Educação do Campo tem nos mostrado o caminho a ser trilhado nessa disputa, pois foram várias as conquistas no campo das políticas públicas educacionais, muitas reflexões para instigar as lutas, e o PRONERA foi uma dessas conquistas. O Programa foi criado para lutar pela educação nos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária. “No mesmo bojo de desafios, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998 e que ainda hoje está em vigência, mesmo que sob fortes tensões” (CALDART, 2012, p. 258).

Em meio a tantos desafios, em 2010 foi criado o FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo para ser mais um meio de canalização de lutas e enfrentamentos. Hoje esse Fórum conta com diferentes movimentos sociais, sindicais, universidades e outras instituições que lutam para garantir os direitos já conquistados e avançar no campo de políticas públicas.

Outro grande avanço foi a criação das várias Licenciaturas em Educação do Campo, implantadas em 42 Universidades Federais. Esses cursos têm como objetivo a formação de educadores para atuarem nas séries finais e no Ensino Médio das escolas do campo. São várias as habilitações na formação do educador; na UnB por exemplo, os egressos são habilitados em Linguagens, Ciências Naturais ou Matemática, o que pode variar de acordo com a universidade.

Compreendemos que a LEdoC tem avançado na formação de educadores e, além disso, na formação de intelectuais que lutam pela garantia de direitos dos povos camponeses. A Educação do Campo tem pautado políticas sociais e culturais com o objetivo de (re)afirmar os camponeses como sujeitos de direitos na luta pela transformação social.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. G. R. **Pedagogia Socialista: o legado da experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária**. Curitiba: Appris, 2017.
- ALENTEJANO, P. A hegemonia do agronegócio e a reconfiguração da luta pela terra e reforma agrária no Brasil. **Caderno Prudentino de Geografia**, Dossiê "Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência", Presidente Prudente, SP, n. 42, v. 4, p. 251-285, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7763>.
- ALVES, I. C. S. **Políticas públicas, territorialidade e liberdade dos remanescentes de quilombo kalunga**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Rev. Educação**, v. 33, n. 3, 19 dez. 2010. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (org.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 1).
- ARAÚJO, G. C. Arte/educação no campo: algumas reflexões. *In*: SILVA, C. *et al.* (org.). **Educação do campo, artes e formação docente**. Palmas, TO: EDUFT, 2016. p. 147-167.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BARBOSA, A. I. C. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BERZANSKAYA, E. O trabalho em matemática. *In*: PISTRÁK, M. M. (org.). **A Escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 345-362.
- BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. *In*: CFESS - Conselho Federal Serviço Social; ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 323-340.
- BOTTOMORE, T. (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da Educação Popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, MG, v. 6, p. 51-62, 2007.

BRUNO, R. Movimento Sou Agro: *marketing*, habitus e estratégias de poder do agronegócio. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36., 2012, Águas de Lindoia, SP, **Anais** [...]. Águas de Lindoia, SP: ANPOCS, 2012. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/encontros/papers/36-encontro-anual-da-anpocs/gt-2/gt16-2/8027-movimento-sou-agro-marketing-habitus-e-estrategias-de-poder-do-agronegocio/file>.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, C. A. (org.). **Por uma Educação do Campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília: MDA/INCRA, 2008. p. 67-86.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Caminhos para transformação da escola 1**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011a. p. 127-144.

CALDART, R. S. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Caminhos para transformação da escola 1**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011b. p. 63-83.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: EPSJV, 2012. p. 259-267.

CARMO, J. C. Notas sobre a escola unitária e trabalho no pensamento de Antonio Gramsci. **Cadernos Cemarx**, n. 5, p. 53-63, 2009.

CARVALHO, H. M.; COSTA, F. A. Agricultura camponesa. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: EPSJV, 2012. p. 28-34.

CARVALHO, H. M. O camponês, guardião da agrobiodiversidade. Documentos. **Agencia de Noticias Biodiversidadla**, [s./], 5 feb. 2013a. Disponível em: https://www.biodiversidadla.org/Documentos/O_campones_guardiao_da_agrobiodiversidade.

CARVALHO, H. M. Uma resignificação para a reforma agrária no Brasil. *In*: STÉDILE, J. P. (org.). **A questão agrária do Brasil**: debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000 (Vol. 8). São Paulo: Expressão Popular, 2013b, p. 127-140.

CATELAN, M. R.; CATELAN, C. A.; SOUZA, J. B. A. Campos Santos e resistência

Kalunga: o direito ao território histórico nos quilombos do Tocantins. **Controle social e desenvolvimento territorial**. v. 5, n. 5, p. 38-55, jan./jul. 2019.

CHAVES, P. R. “Fala Parente!” “Fala Comadre!” “Fala Vizinho!” “Fala Irmão!”: resistência camponesa, indígena e quilombola em tempos de pandemia da Covid-19. *In*: CPT – COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo - Brasil 2020**. Goiânia: CPT/ Centro de Documentação Dom Tomás Balduino, 2021. p. 24-99.

CIAVATTA, M.; LOBO, R. Pedagogia socialista. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: EPSJV, 2012. p. 563-571.

COSTA, I. C. O repertório formal do *Agitprop*. *In*: ROCHA, E. N. *et al.* (org.) **Teatro político, formação e organização social: avanços, limites e desafios da experiência dos anos de 1960 ao tempo presente**. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 35-42. (Residência Agrária da UNB, Caderno 4).

COSTA, V. S. **A luta pelo território: histórias e memórias do povo Kalunga**. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

COUTINHO, C. N. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos - 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, A. F. **O calendário agrícola na Comunidade Kalunga Vão de Almas: uma proposição a partir das práticas de manejo da mandioca**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CUNHA, V. F. **Soberania e segurança alimentar na perspectiva dos jovens Kalunga da Comunidade Vão de Almas**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Políticas públicas na formação de professores e a relação teoria e prática: um debate com Gramsci. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.). **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília: Liber Livro. 2012. p. 262-350.

CURADO SILVA, K. A. P. C.; CRUZ, S. P. S. Formação de professores e a questão da categoria cultura: contribuições do marxismo. **Rev. Lugares de Educação**, Bananeiras, PB, v. 5, n. 10, p. 181-196, jan./jul., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/21684/11993>. Acesso em: 2 set. 2019.

CURADO SILVA, K. A. P. C. **Epistemologia da práxis na formação de**

professores: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

DARCOLETO, C. A. S. Contribuições de István Mészáros para a educação: uma análise da categoria da mediação. *In*: SCHLESENER, A. H.; MASSON, G.; SUBTIL, M. J. D. (org.). **Marxismo(s) & educação**. Ponta Grossa, PR: Ed. UEPG, 2016.

DELGADO, N. G.; LEITE, S. P. **Nota técnica:** produção agrícola. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, 2010.

DIAS, V. F. **Saberes e fazeres quilombolas da Comunidade Kalunga Prata:** as benzedeiças, seus benzimentos e suas contribuições para a educação do campo Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade de Brasília, Planaltina/DF, 2016.

ESMERALDO, G. G. S. L. *et al.* O Pronera na reforma agrária e a pesquisa em agroecologia. *In*: MOLINA, M. C. *et al.* **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias:** reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília: MDA, 2014.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva. 2006.

FARIAS, A. N. *et al.* Transformação da forma escolar e a formação de lutadores e construtores de uma nova sociedade. *In*: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para transformação da escola 3:** organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo – ensaios sobre complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 143-164.

FÁVERO, O. **Uma pedagogia da participação popular:** análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006. p. 27-39.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do território. *In*: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, B. M. Sobre a tipologia de territórios. *In*: SAQUER, M. A.; SPOSITO, E. S. (org.). **Territórios e territorialidades:** teoria, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 197-215.

FERNANDES, C. R. O que queriam os Kalungas? A transformação do olhar acadêmico sobre as demandas quilombolas do nordeste de Goiás. **Interações**, Campo Grande, MT, v. 16, n. 2, p. 421-431, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/PVkzS6zMGL8MPR8ZCFkYwB/?format=pdf&lang=pt>.

FERREIRA, M. J. L. **Docência na escola do campo e formação de educadores:** qual o lugar do trabalho coletivo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FLACH, S. F. Contribuições da filosofia da práxis para análise e gestão de políticas educacionais. *In*: SCHLESENER, A. H.; OLIVEIRA, A. L.; ALMEIDA, T. M. G. **A atualidade da filosofia da práxis e políticas educacionais**. Curitiba: UTP, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Rev. Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XX, n. 68, p. 17-44, dez. 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Vrs3nk4WwjN7rWqqfmq4FpG/?format=pdf&lang=pt>.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Rev. Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1095-1154, dez. 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/TpMhzhVLmJvtqCGVRqPXGXx/?format=pdf&lang=pt>.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRACK, M. M. (org.). **Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 9-101.

FREITAS, L. C. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. *In*: CALDART, R. S. *et. al.* (org.). **Caminhos para transformação da escola 1:** reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 155-175.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Rev. Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 33 n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 5 jan. 2017.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Rev. Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 5 jun. 2021.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GEHRKE, M., & SILVA, L. M. Pedagogia socialista soviética: categorias que se articulam na construção de uma nova escola para uma nova sociedade. **Educere et**

Educare, v. 13, n. 30, 2018. Disponível em:
<https://doi.org/10.17648/educare.v13i30.19584>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMIDE, C. S. *et al.* Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: experiência da UnB no sítio histórico e patrimônio cultural Kalunga. **Rev. Bras. Educ. Campo**, v. 4, e7187, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7187>.

GOUVEIA, L. R. **Desafios organizativos da resistência quilombola**. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

GOVERNO BOLSONARO "abriu a porteira" para agrotóxicos perigosos em 2021. **Brasil de Fato**. 31 jan. 2022. Disponível em:
<https://www.brasildefato.com.br/2022/01/31/governo-bolsonaro-abriu-a-porteira-para-agrotoxicos-perigosos-em-2021>.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere**: antologia. Compostela: Estaleiro Editora, 2011.

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: EPSJV, 2012. p. 59-67.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Rev. Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em:
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3077/2812>.

HAMMEL, A. C.; FARIAS, M. I.; SAPELLI, M. L. S. Complexos de estudo: do inventário ao plano de estudos. *In*: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para transformação da escola 3**: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo – ensaios sobre complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 67-96.

KRUPSKAYA, N. K. Prefácio da edição russa. *In*: PISTRACK, M. M. (org.). **A escola-comuna**. São Paulo, SP: Expressão Popular. 2009. p. 105-109.

LAMOSA, R. A. C. **Estado, classe social e educação no Brasil**: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. Agronegócio. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: EPSJV, 2012. p. 81-87.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIGUORI, G. Orgânico. *In*: LIGUORI, G.; VOZA, P. (org.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, A. C. L.; RÊSES, E. S.; SILVA, R. L. Politecnicidade, onilateralidade e escola unitária: contribuições de Marx e Gramsci para um modelo contra-hegemônico de educação. *In*: RÊSES, E. S. (org.). **Pedagogia socialista, trabalho e educação**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2021. p. 21-49.

LIMA, L. G.; GONÇALVES, F. C. Chão de fábrica teórico: conceitos de indústria cultural, indústrias culturais e economia política da comunicação. *In*: BASTOS, M. D.; GONÇALVES, F. C. (org.). **Comunicação e disputa da hegemonia: a indústria cultural e a reconfiguração do bloco histórico**. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 17-26.

LIMA, M. A dialética do trabalho: uma abordagem sobre a relação entre trabalho e educação. *In*: FICHTNER, B. *et al.* (org.). **Cultura, dialética e hegemonia: práticas pedagógicas e pesquisas em educação**. Vitória: EDUFES, 2013. p. 117-137.

LIMA, S. B. M. **Programa mais educação nas escolas do campo: oportunidade de aprofundamento dos princípios da Educação do Campo? O caso do Colégio Estadual Vale da Esperança, Formosa/GO**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D. R.; SANTOS, W. S (org.). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

MACHADO, C. S. **Formação de educadores e a construção da escola do campo: um estudo sobre a prática no Colégio Estadual Vale da Esperança - Formosa/GO**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MAIA, J. F. **História e memória da Comunidade Kalunga Engenho II**. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MAKARENKO, A. S. **Problemas da educação escolar: experiência do trabalho pedagógico (1920-1935)**. Moscou: Edições Progresso, 1986.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Alínea, 2007.

MARCOCCIA, P. C. P.; PEREIRA, M. F. R. Revisitando a produção do conhecimento da Educação do Campo: expressões de liofilização e luta sem classes. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-88, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/18135>.

MARTINS, M. F. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pró-Posições**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 131-148,

set./dez. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/FKsBMn3N4njmwQvYW6C3Z5k/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 05 abr. 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl. **O Capital [Livro1]**: crítica da economia política - O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris & Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MASSON, G.; SCHLESENER, A. H. Ideologia e educação: entre o mercado, a ciência e a religião. "Dossiê A Polifonia da Sociologia da Educação Hoje: entre a atualidade dos clássicos e dos contemporâneos". **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 4, p. 1-17, out./dez. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/71218/47643>. Acesso em: 26 dez. 2021.

MENEZES NETO, A. J. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 25-37. (Coleção Caminho da Educação do Campo, 1).

MICHELOTTI, F. Resistência camponesa e agroecologia. *In*: MOLINA, M. C. (org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das ciências agrárias: reflexões sobre agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera**. Brasília: MDA, 2014. p. 60-87. (Série NEAD Debate, 22).

MILITANTES do MAM participam de I Curso sobre Introdução ao Problema Mineral no País. MAM – Movimento pela Soberania Popular na Mineração. **Comunicação MAM**. 15 mai. 2017. Disponível em:

<https://www.mamnacional.org.br/2017/05/15/militantes-do-mam-participam-de-i-curso-sobre-introducao-ao-problema-mineral-no-pais/>. Acesso em: 21 nov. 2021.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L. A.; OLIVEIRA, L. L. N. A. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. **Raízes – Rev. Ciênc. Soc. e Econ.**, Campina Grande, PB, v. 28, n. 1 e 2, e v. 29, n. 1, p. 174-190, jan. 2009 / jun. 2010. Disponível em: <http://raizes.revistas.ufcg.edu.br/index.php/raizes/article/view/311/297>.

MOLINA, M. C.; Sá, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-62.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: EPSJV, 2012. p. 326-333.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores - reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Educação em Questão**, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174>.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 140, p. 587-609, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017181170>.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. A produção do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240051, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kLbkvLHNmMNqTwYR6TW9Rym/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2019.

MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A.; BRITO, M. M. B. O Pronera e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas Ciências Agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, e4539138, p. 1-25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994539>.

MUELLER, R. R.; BIANCHETTI, L.; JANTSCH, A. P. Interdisciplinaridade, pesquisa e formação de trabalhadores: as interações entre o mundo do trabalho e o da educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, Portugal, n. 27, p. 175-191, 2008. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC27/27_rafael.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

MUNARIM, A. et al. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo), 15-17 ago. 2012. Brasília: FONEC, 2012. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/NotasAnaliseMomentoAtualEdoC_FINAL_FINAL-2012.pdf.

NASCIMENTO, T. A. **Educação de Jovens e Adultos e extensão universitária: a Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a experiência com a Educação Popular**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W. (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

NORERO, C. E. Creadores creando comunidad: tejedores de visiones y saberes. *In*: NOGUEIRA, M. P. (org.). *In: Teatro na comunidade: conexões através do Atlântico*. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2013, p. 52-61.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

NUNES, T. O. Q.; HÚNGARO, E. M.; OLIVEIRA JR, G. C. A centralidade do trabalho no complexo educacional a partir da ontologia do ser social de Lukács: primeiras aproximações. *In*: RÊSES, E. S. (org.). **Pedagogia socialista, trabalho e educação**. Brasília: Ed. UnB, 2021. p. 51-78.

OLIVEIRA, M. G. M.; QUINTANEIRO, T. Karl Marx. *In*: QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O, OLIVEIRA, M. G. M. **Um toque de clássicos Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

PACHECO, R. G. A Reforma Gentile e a escola única: hegemonia e contra-hegemonia na educação italiana. *In*: RESES, E. S. (org.). **Pedagogia Socialista, trabalho e educação**. Brasília: Ed. UnB, 2021. p. 79-108.

PEREIRA, E. N. **A prática educativa e as contribuições do processo formativo da organicidade da Licenciatura em Educação do Campo da UnB: um estudo de caso no território Kalunga/Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PEREIRA, M. F. R. **A Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PETERSEN, P. Agriculturas alternativas. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: EPSJV, 2012. p. 42-48.

PIOZZI, P. Robert Owen em New Lanark: um laboratório do futuro? **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 7-15, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644095>.

PISTRAK, M. M. (org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PRATES, C. I. et al. Fortuna crítica de "O Direito Achado na Rua": história e desenvolvimento. *In*: SOUSA JR., J. G. *et al.*(org.). **O Direito Achado na Rua: concepção e prática**, Vol. 2. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015. p. 101-149.

REIS FILHO, Daniel Aarão. Prefácio. *In*: PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola**

do trabalho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

RESES, E. S.; PINEL, W. R. O pensamento pedagógico socialista de Anton Makarenko na União Soviética. *In*: RESES, E. S. **Pedagogia socialista, trabalho e educação**. Brasília: Ed. UnB, 2021. p. 109-123.

RIBEIRO, M. Educação rural. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: EPSJV, 2012. p. 295-301.

SAMPAIO, M. O.; PEREIRA, P. C. Pedagogia socialista: desafios e possibilidades na universidade. *In*: RESES, E. S. **Pedagogia socialista, trabalho e educação**. Brasília: Ed. UnB, 2021. p. 137-153.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, C. A. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB**. Brasília: Liber Livro, 2012.

SANTOS, C. R. **Teatro e questão racial: experiência em construção do coletivo Vozes do Sertão Lutando por Transformação**. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SARAIVA, R. C. F. A cultura não é a cereja do bolo: reflexões sobre cultura, memória e identidade. *In*: VILAS BÔAS, R. L.; PEREIRA, P. M. (org.). **Cultura, arte e comunicação**. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 61-75. (Residência Agrária da UnB, Caderno 2).

SAVI, C. L. ANTONIO, C. A. Complexos de estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Paraná. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 11, n. 2, p. 357-373, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7027>. Acesso em: 30 abr. 2020.

SCHLESENER, A. H. **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci**. Ponta Grossa, PR: Ed. UEPG, 2016a.

SCHLESENER, A. H. Marxismo e educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação. *In*: SCHLESENER, A. H.; Masson, G.; Subtil, M. J. D. (org.). **Marxismo(s) & educação**. Ponta Grossa, PR: Ed. UEPG, 2016b. p. 39-52.

SCHLESENER, A. H. Essa mesa redonda é quadrada: notas sobre gestão

democrática a partir dos escritos de Antonio Gramsci. *In*: SCHLESENER, A. H.; OLIVEIRA, A. L.; ALMEIDA, T. M. G. **A atualidade da filosofia da práxis e políticas educacionais**. Curitiba: UTP, 2018.

SCHMIDT, M. L. S. **Ensaio indisciplinado**: aconselhamento psicológico e pesquisa participante. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SEMERARO, G. **Libertação e hegemonia**: realizar a América Latina pelos movimentos populares. São Paulo: Ideias e Letras, 2009.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, A. G. **Cultura como matriz formativa na Licenciatura em Educação do Campo da UnB**: potencialidades do trabalho com o teatro político e vídeo popular. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, C. *et al.* (org.). **Educação do campo, artes e formação docente**. Palmas, TO: EDUFT, 2016.

SILVA, H. F. **Abuso sexual de meninas Kalunga**. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade de Brasília, Planaltina, DF, 2015.

SIMIONATTO, Ivete. **Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana**. Rev. Katál. Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 41-49, jan./jun. 2009. Disponível em:
<http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/21g3uGb09v00M05742W1.pdf>.

SORIANO, R. R. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SOUSA, J. R. **A formação humana omnilateral e a proposição da Escola Unitária de Antonio Gramsci**: uma análise à luz da ontologia marxiana. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SYNGENTA ANUNCIA parceria do Projeto Escola no Campo com a Fundação Abrinq. **Revista Cafeicultura**, São Paulo, 17 set. 2009. Disponível em <https://revistacafeicultura.com.br/?mat=26100>. Acesso em: 1 jun. 2022.

TARDIN, J. M.; GUHUR, D. M. P. Agroecologia: uma contribuição camponesa à emancipação humana e à restauração revolucionária da relação metabólica sociedade-natureza. *In*: MOLINA, M. C. *et al.* (org.). **Análise de práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais de ciências agrárias**: reflexões sobre o Programa Residência Agrária. Vol. II. Brasília, DF: Ed. UnB, 2017. p. 44-99.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. 1986.

TONET, I. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/GXvFhStx9X44bbqzhJWQNfs/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 21 out. 2021.

UNB – Universidade de Brasília. **Relatório de Acompanhamento de Tempo Comunidade**. [Arquivos internos]. Brasília, 2010.

UNB – Universidade de Brasília. **Relatório da 5ª reunião da Associação de Educação do Campo do Território Kalunga e Comunidades Rurais - Epotecampo**. [Arquivos internos]. Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

UNB – Universidade de Brasília. Faculdade de Planaltina. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo**. Planaltina, DF, 2018.

VENTIN, M. F. **Instituto politécnico da UFRJ: motivações, percepções e perspectivas de uma escola universitária baseada na Educação pelo Trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

VILLAS BÔAS, R. L.; PEREIRA, K. A. Formação estética e organização social: teatro na Licenciatura em Educação do Campo. **Conhecer - Debate entre o Público e o Privado**, EdUECE, Fortaleza, v. 9, n. 23, p. 63-93, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1041/1265>.

VILLAS BÔAS, R. V. **Terra em Cena**. 2012. Disponível em: <http://terraemcena.blogspot.com>.

VILLAS BÔAS, R. L.; CAMPOS, S.; PINTO, V. Terra em cena e na tela. **Revista Arte ConTexto**, Porto Alegre, v. 4, n. 12, mar. 2017. Disponível em: http://artcontexto.com.br/artigo-edicao12_rafael-sheila-viviane.html.

VINCENT, G; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n33/n33a02.pdf>.

XAVIER, P. H. G. **Matrizes formativas e organização pedagógica: contradições na transição da escola rural para escola do campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com as docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo

ENTREVISTA DO CORPO DOCENTE DA LEDOC-UNB

- 1) Atua na LEdoC quanto tempo?
- 2) Qual sua trajetória na EdoC e conseqüentemente a LEdoC?
- 3) O que compreende por complexo de estudo?
- 4) Como é desenvolvido o objetivo do inventário na LEdoC-UnB?
- 5) Como você vê a relação do inventário com a formação de professores?
- 6) O complexo de estudo a partir do inventário da realidade, contribui para a formação de intelectuais coletivos? Que outros elementos a LEdoC contribui para essa formação do intelectual coletivo?
- 7) Como se dá a relação do conhecimento popular das comunidades com o conhecimento acadêmico? O inventário contribui para essa relação?
- 8) De acordo como é trabalhado o inventário na LEdoC – UnB, quais os pontos a serem melhorados neste processo pedagógico?

PEQUI, CODINOME DE ENTREVISTADA, PROFESSORA LEDOC – UNB.

1) Qual sua trajetória na EdoC e conseqüentemente a LEdoC?

Minha atuação na EdoC iniciou em 1995 quando fui selecionado como estágio de uma proposta de formação de professores de escolas rurais em Feira de Santana na Bahia, desenvolvida pelo MOC – Movimento de Organização Comunitária a UEFS e prefeituras municipais do sertão baiano, enquanto estudante do Curso de Pedagogia da Universidade de Feira de Santana (UEFS). O MOC acaba, à época de ganhar o prêmio Itaú Unicef por desenvolver boas práticas de educação escolar. O primeiro lugar do prêmio foi concedido do MST pelas experiências das escolas itinerantes;

Após a conclusão do curso de Pedagogia fui convidada a continuar na equipe como formado, técnica em assuntos educacionais, no mesmo projeto, no MOC, ali atuei na formação de professores de escolas do campo, até 2004, quando sai para fazer o mestrado. No MOC trabalhei com a temática da formação de educadores e lideranças de base para atuar na pauta da educação durante 9 anos;

No mesmo ano fui convidada para trabalhar na CONTAG e organizar o programa nacional de formação em Educação do campo do Movimento Sindical de trabalhadores Rurais. Por este trabalho realizamos formação em todos os estados

brasileiros e dele constituir internamento na CONTAG, toda a pauta da Educação e luta por políticas públicas. Essa atuação durou 10 anos de 2004 a 2014. Neste período fiz o meu doutorado, um intercâmbio para conhecer a experiências de educação rural na Catalunha, Espanha, onde estudei durante 6 meses. Concluir o doutorado em 2013.

Em 2014, fui aprovado no Concurso para a Faculdade UnB Planaltina, onde atuou até o momento no Curso de Licenciatura em Educação do campo. Antes, atuei como professora voluntária, durante o período de 2010 a 2012. Estou a 7 anos na UNB e na LEDOC.

Ao longo de minha trajetória da Educação do Campo atuei em diversos espaços coletivos e dos quais contribuir para a criação: Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB). Fórum Estadual de Educação do Campo da Bahia, Fórum Nacional de Educação do Campo, Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC) e da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) do MEC, do Fórum Nacional de Educação e das organizações da Conferência de Educação Básica e da Conferência Nacionais de Educação, de 2010 e 2014.

Particpei das Conferência Nacional de Educação Básica do Campo em 1998 e da II Conferência de Educação do Campo em 2014.

Fui membro da Comissão Pedagógica Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA);

Na Ledoc além de professora, assumir a Coordenação do Curso da LEDOC na gestão de 2017 a 2019.

Em 2019 e 2020 fiz meu pós doutorado na Universidade de Barcelona, quando voltei a estudar as práticas educativas nos territórios da Catalunha nas escolas do campo e a formação dos professores.

Atualmente, contínuo como professora e estou na diretoria do Sindicato de professores da UnB – Associação Docentes da Universidade de Brasília.

2) O que compreende por complexo de estudo?

O complexo de estudo em minha compreensão é a uma estratégia político pedagogia que na escola permite a relação da escola com a construção curricular que permite a interlocução pedagógica das escolas com as questões que envolve a realidade escolar. o Complexo de Estudo possibilita que as questões da realidade estruturam a proposta pedagógica curricular nas escolas do campo, partindo, uma perspectiva materialista, da compreensão da totalidade da sociedade, da educação e

suas implicações para a realidade da vida escolar. O sistema de complexo possibilita a relação com a construção de uma perspectiva de organização escolar em que se desenvolve/exercita princípios fundantes de uma nova prática educativa nas escolas do campo, tendo a realidade, a Coletividade, o Trabalho como Princípio Educativo e a Auto-organização dos sujeitos envolvidos como princípios estruturante do currículo da escola do campo, este compreendido com o conjunto de conteúdo a serem trabalhados e apreendidos, como também a organização escolar, os tempos e espaços de formação, em que todos os sujeitos da escolas estão envolvidos (educadores, estudantes, gestores e demais funcionários).

3) Como é desenvolvido o objetivo do inventário na LEdoC-UnB?

O Inventário na LEdoC é a parte estruturante do currículo do Núcleo de Estudos Básicos (NEB), como parte da estratégia pedagógica de Inserção Orientada na Escola (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (IOC) por parte dos estudantes. No primeiro semestre os estudantes estudam sobre as categorias que orientam a educação e a educação do campo. A partir destes estudos, são orientados a buscar conhecimentos mais aprofundados sobre a sua escola e sua comunidade. Levam as orientações dos Inventário para o Tempo Comunidade, como mecanismo de pesquisa, de imersão e envolvimento com a sua comunidade, não mais como um expectador, mas sim, com olhar investigador, percebendo mais que a aparência da realidade, buscando compreender a essência da situação, da vida em comunidade, da organização social e das relações destas com a escolas e suas implicações. Ao retornar do tempo comunidade com os dados do inventário, tais dados organizados, sistematizados e analisado numa perspectiva científica, questionamentos são feitos, aprofundamentos, e a partir deles se desdobra o trabalho de todo conteúdo do NEB ao longo de todo curso. A definição da escola de inserção, espaço de atuação político pedagógica dos estudantes na sua comunidade faz parte do processo de acompanhamento dos estudantes e das informações da realidade que são atualizadas a cada Tempo Comunidade e a cada aprofundamento teórico no Tempo Universidade. Tem-se como perspectiva que o Inventário da Realidade seja orientador de toda ação pedagógica do NEB e das áreas específicas de conhecimento. Este ainda é u processo em construção.

4) Como você vê a relação do inventário com a formação de professores?

O inventário pode ser considerado como o instrumento pedagógico mais importante na construção imersão dos professores na realidade da escola, sem conhecer a

realidade em que a escola está envolvida o educador atua no senso comum, no empírico. Neste sentido, o Inventário da realidade é estrutura que permite ao professor conhecer os sujeitos da prática educativa, sua trajetória, suas histórias, suas lutas, sua organização e a sua forma de construção de enfrentamento dos desafios da realidade, dos problemas e dos dilemas. A formação de professores do campo não existe sem esta perspectiva. O Inventário da realidade é o elemento estruturante da formação dos professores vez que permite ampliar sua percepção sobre a escola, seu entorno e a relação com a construção do conhecimento.

5) O complexo de estudo a partir do inventário da realidade, contribui para a formação de intelectuais coletivos? Que outros elementos a LEdoC contribui para essa formação do intelectual coletivo?

Para a primeira questão é sim, tendo em vista que o inventaria aproxima os estudantes dos movimentos sociais e culturais do seu território, passando a conhecer a pertencer a estes grupos, a luta com ele, e se perceber um deles no seu reconhecimento enquanto sujeito coletivo. O inventário como estratégia pedagógica traz para dentro da escola a realidade, mas ele assume também uma estratégia política de organização dos sujeitos, de se perceber pertencente ao território e se percebendo como sujeito histórico que precisa assumir o seu papel enquanto tal para a transformação de sua realidade.

A proposta pedagógica da LEDOC traz a inserção orientada na comunidade (IOC), e ainda tem como eixo estruturante da formação que a formação para gestão de processos comunitárias. Esses elementos, dentre tantos outros explicitam a intencionalidade da formação dos sujeitos coletivos para atuar para além do seu papel de educador, mas como sujeito social, como sujeito político. São dimensões que desafiam os estudantes a assumir seu lugar social, a atuar de forma coletiva para transformar a realidade. Os trabalhos coletivos, os grupos de teatro, a criação de Associações de ex estudantes (ex da EPOTECAMPO), o fortalecimento das associações existentes, os projetos de extensão que tratam de temas da vida político, cultural e social das comunidades do campo e quilombolas são estratégias de organização e transformação social, dos sujeitos, dos estudantes.

6) Como se dá a relação do conhecimento popular das comunidades com o conhecimento acadêmico? O inventário contribui para essa relação?

O inventario explícita os conhecimentos e as contradições, não somente da organização, as também dos conhecimentos, da cultura, dos valores, das tradições.

A partir do inventário os conhecimentos são do senso comum, da empiria, e vem para o espaço de diálogo, não para ser negado, mas para ser problematizado, e quando necessário transformado. São as práticas de organização a vida combustível para alimentar o conhecimento científico, e não o contrário.

7) De acordo como é trilhado o inventário na LEdoC-UnB, quais os pontos a serem melhorados neste processo pedagógico?

Ainda temos muitos caminhos a trilhar, aprofundar a trajetória pedagógica da Ledoc na perspectiva de tratar o Inventário como ferramenta que perpassa todo os cursos, todas os componentes curriculares, que contribua para a organização e transformação da forma escolar em todas as suas dimensões, mas também do conteúdo, das práticas.

É preciso de docentes e educando se apropriem mais profundamente sobre a papel e importância do inventário e suas potencialidades na Educação e nas Escolas do Campo.

Ainda é preciso consolidar o coletivo de professores, especialmente na relação do NEB com as áreas de conhecimento, vivenciar o trabalho coletivo em todas as suas dimensões do ensino, pesquisa e extensão.

O desafio ainda é constituir o diálogo permanente entre os componentes a luz do inventário, entre os componentes do mesmo semestre, de áreas de conhecimento distintas, as que dialoguem de forma permanente de um semestre para outro.

CALIANDRA, CONDINOME DE ENTREVISTADA, PROFESSORA DA LEDOC - UNB

1) Atua na LEdo há quanto tempo?

Atuo na LEdoc desde 2009 inicialmente por meio de um Projeto de Extensão “Pedagogia da Alternância e Educação do Campo”, da Universidade Católica de Brasília. O projeto se desenvolvia em parceria com o Grupo de Trabalho da Reforma Agrária (GT-RA/DEx-UnB). Este era um convênio entre a UnB e a UCB e a Universidade Católica disponibilizam parte das nossas horas para a LEdoC. Com o término do convênio em 2010 eu continuei atuando na LEdoC como voluntária até 2014. Em fevereiro de 2015 ingressei num concurso público. Portanto, estou há 12 anos na LEdoC sendo 06 anos como voluntária e 06 anos como efetiva.

2) Qual a sua trajetória na EdoC e conseqüentemente na LEdoC?

Minha trajetória na EdoC teve início com a formação de professores, em 1983, para a área rural, por meio de um projeto da UnB no *campus avançado* em Nova Xavantina-

MT, quando eu ainda era estudante de Pedagogia. Atuei como professora da educação básica (ensino fundamental e orientadora educacional, concursada da rede pública de ensino do DF).

A partir de 1984 passei a atuar profissionalmente, como professora concursada no Mato Grosso na educação básica, regular e EJA. Atuei em movimentos populares nos contextos urbanos e rurais no DF e Mato Grosso.

Além da LEdoC ativamente atuo no Fórum Permanente de Educação do Campo do DF (FECAMPO), no Fórum de Educação do Distrito Federal (FDE) e no GTPA-Fórum EJA-DF. Sou integrante de vários grupos de extensão e pesquisa.

3) O que compreende por complexo de estudo?

Para falar do complexo de estudo preciso me reportar a Pistrak, foi com ele que aprendi esse conceito. Entendo o complexo como uma aproximação à realidade articulada a questões da Atualidade. É importante conhecer a realidade e ir além, deixar-se impregnar por ela, como dizia o próprio Pistrak. Podemos dizer ainda que o Complexo são possibilidades de estar na escola com um olhar que vê a realidade no seu todo e extrair elementos para desenvolver um trabalho articulado ao currículo escolar. Esse trabalho só é possível se houver o rompimento com a atual forma escolar, fragmentada, dicotômica, dualista, desarticulada da realidade da classe popular, especialmente das populações do campo. É mais que uma articulação, é um vínculo com a realidade.

4) Como é desenvolvido o objetivo do inventário na LEdoC-UnB?

O Inventário na LEdoC é desenvolvido desde o início do curso em que os estudantes passam a conhecer sua realidade, não só com olhar de morador ou moradora da comunidade onde vive ou está inserida(o), mas aguçando o olhar, levantando dados que muitas vezes não via, embora façam parte do seu cotidiano ou da sua realidade. Esse é um instrumento fundamental para que as(os) estudantes se reconheçam na sua realidade. Portanto, os objetivos do Inventário na LEdoC são desenvolvidos por meio da inserção da(o) estudante na sua realidade, a inserção orientada na comunidade e inserção orientada na escola (IOC e IOE) levantando informações que contribuam para a compreensão da realidade e estabelecer vínculos com ela, estabelecendo relações com a produção, os recursos naturais e todos os aspectos que compõem a vida da comunidade e da escola. Essa inserção ocorre de forma articulada e envolve vários componentes curriculares, com desenvolvimentos de atividades que envolvem a vida acadêmica e comunitária, por meio de projetos de

extensão e pesquisa, articulados às atividades de ensino.

5) Como você vê a relação do inventário com a formação de professores?

O inventário favorece a construção de processos educativos comunitários e escolares. A LEdoC, por meio de diversos espaços propiciar(ao) estudante futuro professor exercícios de relacionar diferentes atividades da vida comunitária e escolar ao inventário, construindo um sentido social para suas práticas comunitárias, escolares e pedagógicas. A inserção na realidade contribui significativamente para a formação de professoras(es) na perspectiva crítica. Compreender a realidade, as lutas sociais, a história, faz com que o(a) educador(a) criar cada mais vínculos com sua realidade e possa interferir, problematizando, desenvolvendo processos participativos. Portanto, formar professores conhecedores de sua realidade, críticos, criativos, participativos e comprometidos com ela, é fundamental para a construção da educação e da escola do campo dentro de um projeto emancipador.

6) O complexo de estudo a partir do inventário da realidade, contribui para a formação de intelectuais coletivos? Que outros elementos a LEdoC contribui para essa formação do intelectual coletivo?

Sim. O complexo de estudo a partir do inventário da realidade contribui para a formação de intelectuais coletivos ao considerar e reconhecer a realidade como instrumento fundamental ao entendimento das questões que movem os sujeitos que compõem esses coletivos, quais lutas compõem suas pautas, como percebem e identificam as lutas. o Complexo a partir do inventário trazem elementos que propiciam organização coletiva nos diferentes espaços de atuação ao mesmo tempo em que oferecem instrumentos teóricos e práticos à formação do intelectual coletivo. É importante ressaltar nessa formação os processos culturais, produtivos e organizativos, os contornos que assumem esses processos, com o envolvimento das associações, entidades, instituições, movimentos sindicais e sociais. Esses processos estão ligados ao constante movimento de produção e reprodução da vida.

7) Que outros elementos a LEdoC contribui para essa formação do intelectual coletivo?

A LEdoC contribui com a Auto-organização, que se aplica à escola e à comunidade ou a qualquer outro espaço de atuação, O protagonismo da(o) estudante é um aspecto fundamental na construção do intelectual coletivo, protagonismo esse vivenciado nos tempos formativos que se alternam em Tempo Comunidade (TC) e Tempo Universidade (TU). Ao vivenciar a organicidade as(os) estudantes assumem o

protagonismo da formação e vivenciam processos que contribuem para vivenciar nas escola e nas comunidades. Os seminários de tempo comunidade, a criação de coletivos nas comunidades pelo teatro político (teatro do oprimido), a atuação em ações culturais na escola e na comunidade por meio dos diferentes componentes curriculares exemplificam as contribuições da LEdoC na formação do intelectual coletivo.

8) Como se dá a relação do conhecimento popular das comunidades com o conhecimento acadêmico? O inventário contribui para essa relação?

Contribui significativamente. Quando as(os) estudantes realizam seus estudos e pesquisas a partir do inventário estão trazendo o conhecimento das comunidades, seus saberes, sua história, suas manifestações culturais para uma leitura de realidade que permite analisar e interpretar os contextos de inserção. Nesse sentido, escola e vida não se separam. A ligação com a vida, as contradições, os conflitos, colocam em diálogo os conhecimentos das comunidades com o conhecimento acadêmico. O inventário, portanto, contribui para reafirmar a práxis, pela articulação teoria e prática, rompendo com a lógica de que o conhecimento só é produzido na academia. O inventário também reafirma o princípio da educação do campo de reconhecimento e valorização dos saberes dos povos do campo.

9) De acordo como é trabalhado o inventário na LEdoC – UnB, quais os pontos a serem melhorados neste processo pedagógico?

Maior articulação entre os componentes curriculares com ações interdisciplinares, por meio de uma reorganização dos componentes. É preciso potencializar mais essas articulações e o Tempo comunidade como espaço de produção de conhecimento, de vivência de práticas escolares e comunitárias.

IPÊ – CODINOME DA ENTREVISTADA, PROFESSORA DA LEDOC - UNB

1) Atua na LEdoC quanto tempo?

Desde 2015

2) Qual sua trajetória na EdoC e conseqüentemente a LEdoC?

Minha trajetória na Educação do Campo é anterior à própria criação do conceito, das lutas por educação nos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, da organização do I Enera. Participei da I Conferência Por uma Educação Básica do Campo e coordenei a II Conferência Nacional da EdoC. Coordenei o Pronera de 2007 a 2014, período em que estruturamos o Forum Nacional de Educação do Campo.

Como membro do GT Educação do Campo do MEC, ainda em 2004-2005, participei da discussão e decisão pela criação do Procampo-Licenciaturas em Educação do Campo

3) O que compreende por complexo de estudo?

O complexo de estudo é uma concepção de organização ao mesmo tempo curricular e de gestão escolar. Todo o processo pedagógico deve se organizar desde as necessidades e problemas da comunidade e do contexto onde a escola está inserida. Esta realidade é que aportará os objetos de estudos, articulará o currículo e demandará da escola os conhecimentos necessários, seus objetivos formativos e seus objetivos instrucionais.

4) Como é desenvolvido o objetivo do inventário na LEdoC-UnB?

O Inventário, no âmbito da LEdoC, em se tratando de curso de formação de professores, é abordado como o centro em torno do qual os/as estudantes desenvolverão sua formação, nas reflexões teóricas e nas práticas pedagógicas. Este é o objetivo do Inventário, ser o organizador do processo pedagógico. Porém, embora seja insistentemente e recorrentemente abordado e trabalhado nos componentes curriculares relacionados diretamente à pedagogia e à didática, percebe-se pouca importância ao mesmo por parte dos componentes específicos das áreas.

5) Como você vê a relação do inventário com a formação de professores?

Considero fundamental, uma vez que um/a professor/a não se forma apenas pelos componentes teóricos, mas fundamentalmente pela reflexão sobre a realidade onde atua ou onde atuará. Um dos grandes problemas das nossas escolas de educação básica é que não enxergam, não ouvem, não escutam e não se atentam à vida que existe ali onde está inserida. Não compreende e não se importa com os conflitos individuais e coletivos, não se importa com a vida das pessoas que está formando. A burocracia escolar, suas normas, seu currículo, não permitem este olhar e esta presença protagonista nas comunidades. Na formação dos/as professores na LEdoC, há um princípio básico em relação a este tema, que se refere à importância do papel protagonista dos professores e das escolas na organização da vida fora dos muros da escola, uma vez que, no caso do campo, a grande parte das comunidades onde estão inseridas, as escolas são o único elemento de unidade. Neste sentido, o Inventário se constitui numa ferramenta de síntese sobre a vida que envolve os modos de vida e de trabalho das pessoas, das famílias, das comunidades; os conflitos; as formas organizativas, enfim.

6) O complexo de estudo a partir do inventário da realidade, contribui para a formação de intelectuais coletivos? Que outros elementos a LEdoC contribui para essa formação do intelectual coletivo?

Na perspectiva da resposta à questão anterior, sim o complexo de estudos a partir do Inventário, se bem elaborado, se bem trabalhado dentro de uma estratégia do processo pedagógico, é uma potência para a formação dos intelectuais coletivos e orgânicos nas suas comunidades. Afinal de contas, só pode transformar a realidade quem a conhece. Mas não basta conhecê-la. É preciso transformá-la. E transformá-la demanda um processo pedagógico escolar bem mais complexo do que o que comumente conhecemos. Porque a escola joga um peso elementar em qualquer processo de organização e transformação. Para colocar obstáculos ou para colocar impulsos.

7) Como se dá a relação do conhecimento popular das comunidades com o conhecimento acadêmico? O inventário contribui para essa relação?

A organização do processo pedagógico por meio do Complexo de ensino desde o Inventário tem como premissa o reconhecimento do conhecimento popular existente na vida e na história dos sujeitos pertencentes às comunidades onde está inserida a escola. Reconhecer os conhecimentos populares que permitiram àqueles sujeitos construir os meios de produção e reprodução da vida, nos seus aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais e articulá-los ao conhecimento historicamente sistematizado, conhecido como conhecimento acadêmico-científico para colocá-los a serviço de um processo de desenvolvimento humano e integral e das necessidades humanas e sociais pessoais e coletivas é o sentido da escola, é o sentido do complexo de estudos.

8) De acordo como é trabalhado o inventário na LEdoC – UnB, quais os pontos a serem melhorados neste processo pedagógico?

Penso que um processo de formação de educadores deste estes princípios aqui abordados, colocaria o Inventário como o centro em torno do qual se desenvolveria este processo. O Inventário deveria ser o nosso subsídio principal para todas as fases do processo. Desde os componentes teóricos do Núcleo de Ensino Básico aos componentes curriculares específicos das áreas, que aportariam contribuições ao desenvolvimento das práticas pedagógicas e dos estágios curriculares.

APÊNDICE B – O processo de construção dos blocos orientadores da pesquisa

	Bloco 1
	Indicador: Complexo de Estudo
Baru	<p>Foi a partir do inventário que eu comecei a perceber de perto os conflitos as potencialidades na comunidade que eu não percebia passei a perceber com olhar de pesquisadora que eu consegui a identificar esses problemas de conflitos</p> <p>no meu primeiro contato com a ledoc assim e aí como trabalho com inventário começar a formar com outro olhar para a nossa realidade e a gente começa a se formar a entender mesmo como sujeitos que está em uma comunidade em brincar de conflitos</p>
(Aroeira, 2020)	<p>E isso faz com que você começa a mudar o seu olhar como pesquisador né não só quando o pesquisador mas também um olhar enquanto sujeito mesmo né ajudar a melhorar sua comunidade os alunos que depende da sua força de trabalho ali na comunidade também e isso faz com que eles possam entender também a cultura dentro da comunidade e os conflitos dentro da comunidade que a gente passa deixa passar despercebido acho que isso eu vejo que o inventário fortaleceu muito nesse sentido e proporcionou até uma forma de organização política dentro da própria escola dentro da própria comunidade diferente daquela que a comunidade já tinha e isso é um dos pontos positivos</p>
Baru	<p>só complementar aqui o inventário uma questão que foi fundamental para a disciplina de pesquisa e memória pelo menos para mim voltar esse olhar igual o (Aroeira, 2020) colocou aí assim não só a gente identificar né mas também</p> <p>sim a pesquisa de história e memória a gente faz um inventário na comunidade na escola e como que é o trabalho quantidade de funcionário entender um pouquinho contexto da escola o trabalho com a realidade da comunidade aí assim dentro disso a gente faz desenvolve um trabalho socioculturais mesmo econômica social meio ambiente política a gente discute um pouco de cada.</p>
(Aroeira, 2020)	<p>desde quando a gente começou a o inventário contribuiu bastante continua contribuindo porque todas as ações que a gente faz na escola não é só eu tenho outros professores que a gente trabalha junto c e os demais funcionários São baseados no que a gente aprendeu com esses inventários e com as atividades na</p> <p>não com os alunos não a gente não fez o inventário da escola para a gente trabalhar com eles mas trabalhamos alguns pontos o que seria os dados da escola O que seria também na verdade a identidade da escola né quando que surgiu a escola de onde que veio a escola mas com os alunos ainda não construímos</p>
(Jatobá, 2020)	<p>a importância do inventário no geral a gente pode definir que o inventário é para conhecer a nossa realidade</p> <p>E é conhecer a conjuntura atual que nos leva a pensar estratégias metas e os caminhos que a gente deve tomar no processo de luta no processo de</p>

	<p>formação dentro da escola do grupo de teatro que que é associação deve ou não fazer então inventaram para nós é crucial é indispensável</p> <p>inventário essa análise que a gente faz tentar conhecer o território e os conflitos que que está colocados aí é o que faz a gente se movimentar a gente tem que conhecer de fato a realidade para gente agir sobre ela</p> <p>eu acho que a peça de teatro seria um desses o dobramento a partir do inventário mas que sem dúvida tem uma relação intrínseca.</p>
	Bloco 2
	Indicador: Intelectual Orgânico.
(Aroeira, 2020)	<p>Relação da ligação do próprio sujeito com a sua realidade eu digo porque quando eu cheguei na ledoc eu era um sujeito que não aceitava quem eu era aí quando você vai para a sua comunidade</p> <p>Aquele inventário aí você fazendo parte daquilo aquele fazendo parte de você aí você começa a assumir uma identidade que ao longo dos anos ao longo do tempo foi retirado de você</p>
(Imburana, 2020)	<p>Quando falar do intelectual principalmente para gente quando entramos na UnB lá que realmente a gente pode ver que as pessoas da comunidade que realmente contribuiu para que a gente chegasse né porque principalmente em questão de história e memória identidade foi uma partida assim bem avançada que muitas vezes a gente não sabia assim nem sobre a própria comunidade a gente não sabia sobre nada e a parte que a faculdade fez porque a gente buscar se isso assim o nosso amparo onde a gente pode chegar foi nas pessoas que às vezes não teve um conhecimento não teve um estudo não teve nada e ele foi o sujeito para realizar as nossas pesquisas eles têm história memória e identidade então isso tá mais do que de tu mais do que visto em qualquer lugar que a pessoa que não pode ter nenhum tipo de conhecimento mas assim de c</p> <p>A gente faz o inventário que a gente vê algumas realidades sobre isso também a faculdade nos proporcionou para a gente ter uma visão de pessoas de mundo também né para ver até mesmo para para gente analisar isso porque</p> <p>tipo assim o que me fez para entrar nas lutas foi a faculdade né assim através de grupos principalmente eu quebrei muito tu ao gelo com teatro</p> <p>e hoje eu tô já eu vivo na luta aí na associação acreditando que eu posso fazer a diferença e outras coisas buscando melhoria na comunidade se eu vejo uma coisa que não dá tá dando certo eu tento improvisar igual eu tava falando lá tipo aonde eu teria uma visão pelo menos assim improvisado do mal organizado mas eu não tenho uma visão são de fazer com que os alunos meu questionasse</p> <p>sim com certeza isso isso vem cada dia mais e vem aprimorando sobre isso né até a questão de Cultura né quando eu até mesmo os meus estágios Eu vi aqui às vezes precisava em filtrar mais principalmente o fortalecimento da cultura dentro das escolas e hoje eu como professor eu já faço algumas coisas que eu acharia que deveria ter dentro da escola eu às vezes pega um grupo de alunos em vez de tá lá dentro da sala de aula eu vou eu pego ele para trazer os materiais dele e apresentar algumas atividades cultural é às vezes na sexta-feira eu viajei leva na educação</p>

	<p>física só de jogar bola eu peço ele para te trazer alguns materiais e vamos dançar assusta por eles mesmo a partir deles tentar usar os instrumentos para tentar no fortalecimento e principalmente da comunidade e as coisas a partir da escola ela contribuiu muito porque na escola que você é que está as pessoas que precisam ajudar o fortalecimento da cultura de tudo as necessidades existentes dentro da comunidade</p>
(Aroeira, 2020)	<p>Cara, eu só lembrando aqui de tudo que o Roma está que a gente discuti porque o artigo que eu escrevi agora são poucas páginas mas eu escrevi sobre vida e morte calungueira né que eu quero apresentar até que ponto é vida e o que que é vida e o que que seria então a morte Kalunga Será que a valorização da cultura mesmo depois da morte de um sujeito com experiência mais profunda continua viva ou já morreu</p>
(Jatobá, 2020)	<p>tava fazendo aqui agora no território geoprocessamento territorial que nada mais é que uma forma de inventário estamos tentando conhecer minuciosamente o nosso território e acho que tem toda a relação e a gente já faz</p> <p>tá sendo maior projeto que tá se tocando na associação para se conhecer a realidade</p> <p>como você faz o resgate de uma memória faz resgate de uma história você tá inventando reinventando aquela memória e aquela história então você tá trabalhando com inventário eu tô falando isso porque se eu escrever número artigo também que é sobre a verdadeira história da criação da chegada da Educação na comunidade quem foram os primeiros educadores da comunidade como foi e aonde que funcionavam as escolas e com quem que funcionava</p>
(Aroeira, 2020)	<p>na escola eu trabalho com os meninos mais de três projetos a construção de livros de rezas da comunidade porque tem muitas vezes na comunidade que nenhum tá registrado né então seria um ótimo tema de TCC para ser trabalhado conversando com os meninos que estão começando a graduação que estão fazendo o curso na ledoc para que eles cheguem na ledoc né e busque o interesse e fazer uma pesquisa não aquela que já foi discutida tava conversando antes de ontem com uma menina que faz toque now FT para que ela reinventa os conceitos para poder chamar atenção e valorizar o que é da comunidade porque quando você fala a partir daquilo que você vivência que você propõe algo novo você tem mais domínio você tem mais possibilidades para falar do que ficar buscar dando a falar a partir do que o outro falou então trazer a construção de um livro de rezas que é da comunidade dentro da escola possibilita a mudança de visão dos sujeitos ali na escola porque a comunidade tem que ser valorizada pela comunidade e são aspectos da comunidade então temos muitos materiais para serem trabalhados</p>
(Aroeira, 2020)	<p>nós vamos até em Goiânia no início do ano falar com a primeira-dama e reivindicar esses pontos que a gente quer a participação dos kalungas dos professores dos kalungas das pessoas que são dos territórios dentro dos espaços de gestão dentro das escolas seja diretor ou seja a coordenadora ou seja secretária</p> <p>teve gente que perguntou se eu não tive medo de perder o emprego porque eles não entendem a questão da luta eles acho que eu fui lá fazer denúncia do diretor não não fui fazer denúncia do diretor eu fui lá reivindicar cobrar</p>

	<p>pedi a nossa participação nos processos de gestão que é de interesse da comunidade né então não tô pedindo para tirar ele está pedindo que nós precisamos estar lá juntos</p>
Baru	<p>depois que eu entrei na LEDOC eu tive eu comecei a participar das associações e ia falar das associações, mas eu não conhecia como funcionava então foi a partir da LEDOC que eu comecei a participar assim das ações que eram desenvolvidas a partir dos seminários do tempo comunidade a partir daí que eu fui me envolvendo nesses processos e também essa área de audiovisual</p> <p>coisa que eu já fazia muito, mas assim nem sabia o que eu posso fazer com isso eu ficava mesmo só ouvindo emocionava muito a cultura né da folia e foi a partir do inventário que eu comecei a valorizar mais a cultura né assim depois que eu peguei um pouco das técnicas do audiovisual isso me senti vou mais a fazer os registros Ah porque assim a gente tem que produzir um documentário que fazer um registro da cultura da folia de São Sebastião onde foi investigar porque que é uma cultura desde quando eu era criança já existia né aí ela ficou sem a pessoa mais velha da comunidade que faltava a folia aí essa pessoa faleceu a partir disso ficou 20 anos sem girar né aí eu fui investigar aí em 2011 depois de 20 anos o neto desse senhor resolveu organizar e soltar essa folia eu fui investigar porque que tinha parado porque como que ela tinha surgido E como que qual a importância dela né para os jovens para as pessoas das comunidades e e também perguntar porque que retornou né qual que é a importância dela ela e eu deixei as pessoas da comunidade os foliões dizerem eu não intervi eles que são os protagonistas desse inventário aí não tinha o registro dessa cultura nem escrito nem audiovisual então a partir dessa formação na ledoc na formação do audiovisual eu pude contribuir para minha comunidade desse registro e sempre que eu tenho oportunidade eu estou colaborando desenvolvendo ações desenvolvendo oficinas de teatro de capoeira na comunidade</p> <p>Estamos fazendo um levantamento de todos os TCC temos uma lista de aí assim fizemos um levantamento de alguns temas foram poucas pessoas que participaram a gente quer opinião demais pessoas das comunidades</p> <p>eu fui uma das coordenadoras pedagógicas da residência agrária jovem né e o trabalho era publicar dois documentários nenhum tá no YouTube que tá que a juventude camponesa que teve jovem da comunidade aqui teve 20 jovens jovens vão de alma do São José do Rio Bonito de Teresina de Monte Alegre</p> <p>Eu fiz o registro das reuniões que teve todas as comunidades da associação Kalunga vamos ter que momento para editar os tem toda a discussão e assim também eu participei da mostra de teatro afro cena ele tem o documentário também ele tá no YouTube mas tem que ter um link aqui no meu Facebook Malu Martins tem um link lá aí nesse documentário eu participei como roteirista né contribui bastante tudo isso só se desmanchou a partir dessa informação nada doc né na disciplina de audiovisual com professor Felipe que foi muito importante a gente continua fazendo esse trabalho não só meu assim tipo a minha formação mas a gente tá tentando agora vai fazer com que isso seja trabalhada nas escolas</p>
(Imburana, 2020)	<p>eu vejo a dificuldade né principalmente isso né porque através da Educação do campo que que se tornou pessoas que com capacidade também a capacidade, mas como a visão de um coletivo</p>

	Vilmar nas próximas eleições aí fosse candidato a prefeito para ajudar né porque nenhum outro a pessoa olhou para comunidade como ele entrou e fez a diferença com transparência e honestidade e assim fez um trabalho dentro das comunidades também
(Jatobá, 2020)	eu acho que sim porque eu sinto mais na verdade é uma responsabilidade de contribuir com que a gente tem de conhecimento porque que a gente tá dirigindo um processo formativo porque nós que tivemos um acesso a isso então nós temos uma obrigação ética de fazer formação dos territórios que contribuir com os processos de análise
Baru	acredito que sim me considero como uma intelectual orgânica da classe trabalhadora da classe Kalunga porque assim estou no dia a dia na luta assim é adquirir um conhecimento e estou usando ele para buscar para trabalhar contribuir com as comunidades em busca de melhoras por territórios me considero sim de cada vez buscando mais conhecimento para poder contribuir mais
(Aroeira, 2020)	eu vou ser bem objetivo também eu me considero que o seguinte falado só de ter causado e tá causando tanto em que atração nos outros isso demonstra que você tá sendo uma pessoa que luta pelo povo e que tá fazendo a diferença sim e quem luta pelo povo que tá buscando fazer diferente pelo povo é um intelectual orgânico então assim pelo simples fato de você incomodar os outros a gente ficaria minha resposta enquanto intelectual orgânico
	Bloco 3
	Indicador: Relação Teoria e Prática
(Aroeira, 2020)	Então essa questão de fazer um novo inventário eu recebo muitos alunos da minha comunidade e eu oriento sempre essa questão dos inventários já estão prontos e a partir dali incluir os elementos que já estão prontos e avançar com inventário os alunos pega um inventário mais raso e acontece de uma coisa que a gente enxerga enquanto pesquisador quando você faz parte daquela realidade está escrito aquela realidade e é preciso observar o que tá escrito o que já foi escrito pelos primeiros pesquisadores inclusive das primeiras turmas talvez não seria o objetivo de escrever um inventário para cada disciplina e para cada turma mas pegaram o inventário que já foram produzidos né e pedir para que eles inclusão elementos novos que vão mudando surgindo dentro da comunidade inclusive a escola por exemplo quando eu fiz o inventário e não tinha ensino médio hoje já tem o ensino médio então esses inventários precisão servir para isso mas tem que pegar e buscaram o início da escola também e esse início né ele já tá pronto precisa ser melhorado mas já tem uma base
Angico	vem pegar os inventários que já foram prontos e aproveitar e valorizar e não fazer um novo inventário para as coisas acontecem como se as coisas não mudasse e isso é um problema para pesquisa porque se a gente for ficar fazendo a mesma coisa não faz sentido eu acho que a pesquisa tem que avançar nesse sentido não se distanciar do campo mas como que a gente

	vai para campo com pontos a partir das pesquisas que já foram feitos
(Aroeira, 2020)	<p>o diálogo que eu tenho feito com os meninos que orientam quando tem um tipo de trabalho um tipo de ação com inventário da escola onde eles vão fazer o estágio deles por exemplo eles têm que se unirem para fazer um inventário só porque a escola é uma só um trabalho é um só</p> <p>o conhecimento científico e conhecimento popular eu já discuti isso no mestrado assim inclusive a questão dos saberes e fazeres até quanto esses saberes e fazeres são válidos como que isso é válido para gente que é saberes tradicionais e dentro da universidade para você adquirir talvez o conhecimento daquilo que você leva que você leva para universidade você é muito crucificado</p> <p>as pessoas que que saem das comunidades que leva o conhecimento tradicional para poder apresentar esse conhecimento lá você tem que provar praticamente que aquele conhecimento é científico e isso não acontece não é porque a minha mãe meu pai não sabe ler e escrever ele que eles não tenho conhecimento ele não tenho saber não tenho domínio e aí uma das grandes questões é da onde que saiu conhecimento científico né E aonde é que eles deram de onde está a fonte desses conhecimentos dentro das comunidades onde as pessoas têm experiências mais profundos</p> <p>se o nosso conhecimento não tem valor porque tanto interesse assim nas comunidades para fazer pesquisa e quando você fala até partir dessa ideia como que educação que temos hoje né a escolarização coisa parece piorar muito mais porque você tá dentro de um ambiente de educação que não É valorizado aquilo que você tem aquilo que você faz aquilo que você quer da sua vivência aí como que você trabalha essa questão dentro da sua comunidade dentro da sua escola com seus alunos né o preconceito linguístico nesse sentido tem feito até tem feito não tem causado até muitos vamos dizer assim tem influenciado a alunos fazer com que os alunos desistam dos seus sonhos das suas atividades escolares e parte para a atividade braçal mesmo porque é tanta discriminação assim</p> <p>uma questão que os professores sofrem muito os planos de aula que eles tem que seguir que não tá e as coisas a comunidade não tá com tá com problema na matriz então tem que aproveitar o máximo que puder para a gente fazer ação na comunidade coletiva porque nas aulas de matemática eu posso trazer algumas coisas agora construiu o inventário com alguma turma na matemática aí seria uma crítica dentro do meu trabalho que não seria bom não é bom sim no sentido de que vai me ver como uma pessoa que não está cumprindo com os trabalhos que são exigidos dentro da escola dentro da disciplina e a gente tem muito isso se a gente vai fazer algo diferente que a gente tem que ver a possibilidade de incluir esse algo diferente dentro de uma ação maior embora a gente já faz algumas ações pequenas dentro da própria das próprias disciplinas esse ligamento entre a realidade</p> <p>sabe que tem alunos que saiu da comunidade que estão fazendo pesquisa, mas não estão na comunidade e nem vão lá para falar da realidade alunos que muitos jovens que saem da comunidade hoje está na universidade a comunidade está com a realidade totalmente diferente e ele tá perdido escrever no TCC sobre a comunidade</p> <p>às vezes o aluno reclama que eu não tenho que não tem tempo de ir na comunidade como não tem tempo né se a própria Pedagogia da do curso é de alternância como é que o aluno não tem tempo de ir na comunidade no</p>

	<p>final de semana esse final de semana fazer uma pesquisa</p> <p>política de partida é pior política que a gente tem enfrentado dentro da comunidade e feito com que a gente continue ali na mesma a gente tem alguns pontos que tem que valorizar mas a principal causa e efeito talvez dessa vamos dizer assim desse fracasso seria a questão da política de partido porque mesmo que você tem uma graduação tem um mestrado você não é reconhecido</p> <p>tem muita cobrança em cima dos professores que são contratos até mesmo de ensino superior se você bate de frente com o diretor você corre o risco de ser demitido</p>
Baru	<p>olhando pela aqk assim depois do que eu estou aqui eu entendo melhor todos os conflitos né que eu entendo néna região do vão do moleque tá acontecendo uma questão do de um grupo assim é uma questão política né eu vejo dessa forma né que tá meio colocando a comunidade contra associação</p> <p>o maior desafio está sendo isso e por que assim tá desarticulando né uma luta pelo que eu vi de uma reunião aqui tem pessoas que têm interesse até em acabar com associação ou seja como que a gente vai se organizar como que essa luta toda esse trabalho vai acabar da noite para o dia como que vai ser nossa resistência se o que a nossa base é são as leis né que assegura</p>
(Aroeira, 2020)	<p>a própria comunidade contra as ações que nós né a política ele não fala comigo mas como todo mas parte dela tem interesse individualista e aquela ação que está sendo positiva que o grupo está fazendo como associação tá sendo planejado pela própria comunidade e tudo que já venha construído e está sendo perdido né</p> <p>tem sujeitos que fez a ledoc e é contra as ações da associação</p>
(Jatobá, 2020)	<p>eu acho que o principal desafio o nosso grande problema assim acima de todos os outros e a disputa pelo território é pch as empresas de mineração a turma do agronegócio</p> <p>os caras estão se apropriando de tudo isso aqui e as melhores experiências que temos seria o engenho ali né com associação tentando segurar as pontas e ter o turismo como fonte de renda eu acho que a disputa territorial no sentido que eu estou querendo colocar aqui é que os caras querem os caras digo as empresas querem de fato ascender economicamente aproveitando esses territórios querem explorar os territórios</p> <p>não sei se no começo desse ano passado em questão da pch os caras passaram lá em Teresina em todo o comércio assim pega na assinatura de todos os comerciantes aí é favorável à construção da pch que eu não os comerciantes com muito problema de falta de energia em período de chuva né fala É claro é claro achando que o principal objetivo da pch seria beneficiar que a região os caras instalam usinas que geram energia para manutenção de empresas de mineração que consome muita energia os caras perverso</p>

ANEXO A – Roteiros do inventário da LEdoC

ROTEIRO 1

Universidade de Brasília (UNB)
Faculdade de Planaltina (FUP)
Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC)

ROTEIRO DO TRABALHO PARA TC

Introdução

O Tempo Comunidade é um espaço educativo importantíssimo para a formação dos educadores do curso de Licenciatura em Educação do Campo, neste sentido, este espaço de formação deve ser considerado como parte do curso. De acordo com o PPC do curso “o TC não deve se confundir com um momento de a Universidade assumir o protagonismo da organização comunitária local. É um momento de estreitamento de vínculos entre universidade e comunidade.” (PPP, 2018. p. 94)

No próximo TU (Tempo Universidade), prepararemos para o estágio, assim, deverão trazer alguns documentos tais como:

- a) O Projeto Político Pedagógico da escola de Inserção;
- b) A Matriz Curricular que a escola trabalha;
- c) Livros didáticos que a escola utiliza;

Para ter acesso à estes documentos será necessário ir à gestão da escola e solicitar uma cópia, caso a escola possui o PPP em arquivo digital, o estudante poderá solicitar o salvamento do arquivo em um “*pandrive*”, caso a escola possui apenas o arquivo físico, poderá solicitar uma cópia ou tirar foto do próprio celular. Quanto à Matriz Curricular, caso a escola desconheça, ou não possui uma cópia nas dependências da escola (físico ou digital) o acadêmico poderá acessar o site e fazer o “*download*” do próprio site da Secretaria de Educação. No caso do Estado de Goiás, o acadêmico terá o acesso no link a seguir:

<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf>

Orientação Geral

O acadêmico está matriculado em uma área do conhecimento – Linguagens, Ciências da Natureza – Matemática, o documento “Matriz Curricular” é dividido por área do conhecimento e por série/ano, neste sentido, o acadêmico poderá trazer uma cópia da área do conhecimento que está em formação.

Fase 1 – Levantamentos

Área:

Escola:

Comunidade:

Breve descrição da situação educacional da comunidade (estrutura da escola, transporte escolar, merenda escolar, formação dos professores da escola, espaços pedagógicos da escola, etc.):

Concepção de educação e matriz formativa:

Construção da coluna da vida:

Este momento de retomar o inventário que foi construído nas primeiras etapas do curso, busque em seus arquivos e observações durante a construção do inventário para preencher o quadro abaixo.

1	Lutas	Exemplo: Luta pela terra (reforma agrária, reconhecimento da terra pela comunidade); Luta pela educação, pela saúde, modo de produção agroecológica, gênero.
2	Formas de organização	Exemplo: Associação, cooperativa, grupos de jovens, grupo de mulheres, de teatro, assembleia.
3	Formas de organização da escola	Exemplo: Conselho de classe, grêmio estudantil, reuniões de pais, grupo de professores, gestão escolar (direção, coordenação e secretário(a));
4	Vida/Trabalho	Exemplo: Produção familiar (Lavoura, criação de animais), Autosserviço (Trabalho doméstico, organização do espaço escolar, horta escolar), venda da força de trabalho (pedreiro, colheitas, pintor, motorista), mutirões, troca de diária, oficinas, agentes de saúde, professor, etc.

Fase 2 – Análise

Atividade 1 – Cruzamento do inventário de formas de trabalho com os aspectos teóricos

Porção da realidade – aspectos da coluna da vida.	Objetivos conectados	Conteúdos escolares – retirar os conteúdos da matriz curricular
Exemplo 1: Luta pelo reconhecimento da terra pela comunidade Kalunga.	Exemplo 1: Reconhecer a luta dos Quilombolas pela terra na região de Cavalcante.	Exemplo 1: Linguagens – 6º ano – Conteúdo: Gênero Textual Poema. <i>(Referência: Currículo Referência do Estado de Goiás)</i>
Exemplo 2: Produção de milho.	Exemplo 2: Reconhecer a importância dos números na produção familiar.	Exemplo 2: Matemática – 6º ano – Conteúdo: Números naturais. <i>(Referência: Currículo Referência do Estado de Goiás)</i>
Exemplo 3: Produção de mandioca	Exemplo 3: Reconhecer a importância do solo na produção familiar.	Exemplo 3: Ciências – 6º ano – Conteúdo: Formação do solo e fertilidade do solo. <i>(Referência: Currículo Referência do Estado de Goiás)</i>

ROTEIRO 2

Turma Gabriela Monteiro (14 e 15)

Atividades de Tempo comunidade - TC para a turma 14

Objetivos deste TC

- Aprofundar os inventários da realidade da escola e entorno, aprimorando os processos de Inserção Orientada na Comunidade (IOC) e Inserção Orientada na Escola (IOE).
- Relacionar a Teorias Pedagógicas com a organização do trabalho pedagógico e as concepções de educação, com base na filosofia da práxis;
- Observar os impactos da escola capitalista na organização dos tempos e espaços pedagógicos da escola, bem como seu papel de inclusão excludente e subordinação;
- Compreender a organização da escola frente ao projeto neoliberal;
- Refletir sobre novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico – a escola como espaço de reflexão-ação -, a partir da experiência vivenciada na LEdoC

Atividades

1 Grupos de estudo por município:

1.1 Ler o texto:

Sentidos e Significados dos egressos que revelam indícios de transformação da forma escolar. In: PEREIRA, Marcelo F. **Sentidos e Significados dos Egressos que revelam indícios de transformação da forma escolar.** In: A Licenciatura em Educação do Campo da UnB e práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas. Tese de Doutorado, UNB, 2019. pp. 196-276

- a) Ler o texto e fazer um resumo, apresentando uma visão geral do tema.
- b) Identificar os **indícios de transformação da forma escolar** (iniciamos essa discussão na aula realiza no parque Sucupira). Quem não participou da aula pergunte às/aos colegas.
- c) Fazer uma crítica à escola capitalista identificando seus dois princípios básicos: subordinação e exclusão
- d) Localizar no texto matrizes formadoras da Educação do Campo; (para as atividades desse item 1, utilizem os textos trabalhados nas aulas das Disciplinas PP2, TP 2 e outras Disciplinas durante a etapa 2 realizada no período de maio a julho de 2019).
- e) Observar de modo o projeto neoliberal interfere nas ações da comunidade (discussão realizada em aula). Agora é o momento de aprofundar;
- f) Aprofundar o Inventário, complementando as informações existentes e acrescentando aquelas que não foram contempladas no inventário anteriormente elaborado. Revisite o inventário e observe quais foram os itens não contemplados.