



**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar  
PPGEduc – Programa de Pós - Graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares**

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: relações entre a Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro e os Movimentos Sociais**

**LARISSA APARECIDA DA SILVA CABRAL**

**Seropédica**

**Março de 2015**



**Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro  
Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar  
PPGEduc – Programa de Pós - Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos  
e Demandas Populares**

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: relações entre a Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro e os Movimentos Sociais**

LARISSA APARECIDA DA SILVA CABRAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientação:** Prof. Dr. Fernando César Ferreira Gouvêa

**Seropédica**

**Março de 2015**

370.19346

C1171

Cabral, Larissa Aparecida da Silva, 1988-

T

Licenciatura em educação do campo: relações entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e os movimentos sociais / Larissa Aparecida da Silva Cabral - 2015.

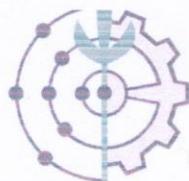
134 f.

Orientador: Fernando César Ferreira Gouvêa.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 127-132.

1. Educação rural - Teses. 2. Educação - Estudo e ensino - Teses. 3. Movimentos sociais - Teses. 4. Professores - Formação - Teses. 5. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Teses. I. Gouvêa, Fernando César Ferreira, 1961-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



**UFRRJ**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO

**PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares**

**LARISSA APARECIDA DA SILVA CABRAL**

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
RELAÇÕES ENTRE A UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DO RIO DE JANEIRO E OS MOVIMENTOS  
SOCIAIS**

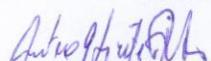
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares da  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como  
requisito parcial à conclusão do Curso de Mestrado  
em Educação.

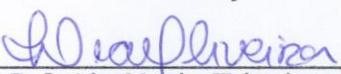
Linha de Pesquisa: Desigualdade Sociais e Políticas Educacionais

Dissertação aprovada em 18/03/2015.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Fernando César Ferreira Gouvêa (Orientador)  
UFRRJ

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Aristeo Gonçalves Leite Filho  
UERJ

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Drª. Lia Maria Teixeira de Oliveira  
UFRRJ

Seropédica/RJ  
Março de 2015

## DEDICATÓRIA

*Ao vô Geraldo (in memoriam) e a vó Cida,  
por me ensinarem desde sempre a amar os  
estudos, a natureza e as pessoas.*

*Aos povos do campo e a todos os excluídos  
que lutam incansavelmente por seus  
direitos, dedico este trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

*Peço licença para algumas coisas.*

*Primeiramente para desfraldar  
este canto de amor publicamente.*

Thiago de Mello dedicou este poema a Paulo Freire, na primavera de 1964. Peço licença agora, para usá-lo de forma que possa publicamente agradecer e também fazer minha *canção para os fonemas da alegria*. Por certo, este trabalho não é só meu. Cada partezinha desta dissertação está cheia de mãos, de conselhos, de risadas. Às vezes, aparecem lágrimas, medos e angústias, mas todas elas compartilhadas, todas elas amparadas por abraços e gestos de conforto.

Minha vó Cida ficaria brava se eu não agradecesse a Deus. Desde sempre ela me ensinou que temos que agradecer a Deus antes de tudo. Então, gostaria em primeiro lugar, de agradecer aos deuses por todas as pessoas que passaram em minha vida e contribuíram diretamente ou não, para a chegada até aqui.

O agradecimento maior vai para minha família. Muito obrigada por sempre acreditarem em mim, por confiarem as vezes até mais que eu, que eu posso chegar longe. Desculpem-me pelas ausências e muito obrigada pelo aconchego nos momentos em que eu só queria/precisava ser a filha, a irmã, a neta, a sobrinha, a prima, ou a tia mimada. Não existe canção no mundo que descreva meu amor por vocês.

Agradeço também aos amigos de sempre e que sempre estiveram juntas, me ajudando a colocar mais leveza nos passos. Me “desconcentrando” na medida certa para voltar revigorada e seguir os estudos menos tensa. Em especial, a Jana Groetaers, Patric Espósito e Elizabeth Lourenço. Nossas cervejinhas nos fins de semanas e encontros possíveis foram determinantes para as escritas. Afinal, sem a cachaça ninguém segura esse rojão!

Agradeço também as amigas Ana Marcela Terra, Bruna Ramalho, Carol Dias, Ju Lopes e Luiza Chuva por sempre renovarem os sentimentos. Por todas as histórias, angústias e sonhos compartilhados. Neste sentido agradeço também a amiga Julia Gimenez pelos mates e conversas no lago ao pôr do sol, como método de renovação total para as escritas.

Meu agradecimento especial à amiga Marina Praça, com a qual percorri junta cada etapa desta caminhada, antes mesmo de ser um caminho. Obrigada amiga pelos momentos de estudos, de conversas e de silêncio, tão necessários. Obrigada por dividir sua casa e sua família comigo. Quero sempre caminhar ao seu lado.

Agradeço também aos companheiros e companheiras de militância com os quais aprendi a lutar junto para a construção de um mundo melhor e que agora são amigos para a vida toda. Estela Maia, Kleybson Andrade, Nicolle Berti, Maroca, Renata Bravin, Thiago Peixe e Tamires Partelli, vocês jogam no meu time!

Para além de todos esses agradecimentos pela renovação de energia, não poderia terminar sem antes agradecer a todos e todas que me ajudaram com aquele “empurrãozinho”, orientando, recomendando leituras e acompanhando de pertinho as escritas. Em especial ao meu orientador Fernando Gouvea, que topou entrar neste percurso comigo. Agradeço também às Professoras Marilia Campos, Roberta Lobo e Lia Teixeira, por todas as dicas e cuidados com meu trabalho, eu me espelho muito em vocês. Ao professor Aristeo Gonçalves por entrar no caminho nos momentos decisivos, e por ajudar a olhar pra ele com mais detalhes.

Antes de terminar, me gustaría agradecer a una persona que, aun estando lejos, siempre acompaño cada paso de ese camino. Muchas gracias a mi amigo y compañero de lucha Augusto Mezzina, sos muy importante en cada parte de mi crecimiento profesional, político y personal.

Finalmente, agradeço à Turma Oséas de Carvalho (LEC/PRONERA/UFRRJ) e a todos os atores que impulsionaram a realização desta pesquisa. Mais que fazer pesquisa, aprendi com vocês a ser protagonista da nossa história.

*Peço licença para terminar  
Soletrando a canção de rebeldia  
Que existe nos fonemas de alegria:  
Canção de amor geral que eu vi crescer  
Nos olhos do homem que aprendeu a ler.  
Thiago de Mello*

*Com a dor dos desesperados,  
O sonho escuro da criança que dorme com fome,  
Aprendi que o mundo não é só meu.  
Mas, sobretudo aprendi  
Que na verdade o que importa,  
Antes que a vida apodreça  
É trabalhar na mudança  
Do que é preciso mudar.*

***Thiago de Mello***

## **RESUMO**

O debate da efetiva universalização da Educação passou décadas sem o reconhecido destaque nas políticas públicas do Estado brasileiro. Dentre os vários motivos que revelam este fato, aparece no eixo central da discussão a estrutura política de organização da sociedade, que se sustenta na desigualdade social. A Educação do Campo surge, então, como uma forma de resistência protagonizada pelos atores e movimentos sociais, que exigem um modelo de educação que faça relação com a cultura, com valores, com o jeito de produzir e com a formação para o trabalho. Neste contexto, torna-se importante a investigação sobre os efeitos da implantação do curso de graduação de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), considerando as relações entre a instituição, os movimentos sociais e os atores envolvidos nesta experiência, que cobriu o período de 2009 a 2013. Para tanto, trabalhamos com a percepção que estes atores têm do fenômeno educacional e as suas relações dialéticas no âmbito de construção, implantação, implementação e institucionalização do referido curso, analisado através de uma metodologia de cunho qualitativo e de caráter bibliográfico, documental e histórico incluindo os aportes teóricos da História Cultural e da História Política. As entrevistas foram utilizadas na perspectiva da História Oral como instrumento fundamental para a consecução desta pesquisa. Assim, pretendemos com esta dissertação trazer à luz a memória dos envolvidos no processo de instalação do curso e com isso sistematizar a história da Licenciatura em Educação no Campo na Universidade, como a primeira experiência no estado do Rio de Janeiro. A partir deste olhar, esperamos ter deixado pistas e linhas de indagações que podem e devem desprender-se deste trabalho.

**Palavras-chaves:** Educação do Campo. Movimentos Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Brasil.

## RESUMEN

El debate de la efectiva universalización de la educación pasó décadas sin el reconocimiento de las políticas públicas del Estado brasileño. Entre las muchas razones que revelan este hecho, aparece en el centro de la discusión la organización de la estructura política de la sociedad, que se mantiene por la desigualdad social. La Educación del Campo, surge entonces como una forma de resistencia protagonizada por los actores y movimientos sociales, que requieren un modelo de educación que haga relación con la cultura, con los valores, con la forma de producir y con la formación para el trabajo. En este contexto, toma importancia la investigación sobre los efectos de la ejecución de la carrera de Licenciatura en Educación del Campo de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), teniendo en cuenta la relación entre la institución, los movimientos sociales y los actores involucrados en esta experiencia, que abarcó el período 2009-2013. Para eso, trabajamos con la percepción que estos actores tienen del fenómeno educativo y sus relaciones dialécticas al ámbito de la construcción, implantación, implementación e institucionalización de ese curso, analizado a través de una metodología cualitativa, y de enfoque bibliográfico, documental e histórico incluyendo los aportes teóricos de la Historia cultural y la Historia política. Las entrevistas fueron utilizadas en la perspectiva de la Historia oral como una herramienta clave para lograr esta investigación. Con esta disertación buscamos traer a la luz la memoria de los que participan en el proceso de instalación del curso y así sistematizar la historia de la Licenciatura en Educación en el Campo de la Universidad, como la primera experiencia en el estado de Río de Janeiro. Desde esta mirada, esperamos haber dejado pistas y líneas de indagaciones que pueden y deben desprenderse de este trabajo.

**Palabras clave:** Educación del Campo. Movimientos Sociales. Universidad Federal Rural de Río de Janeiro. Brasil.

## ABSTRACT

The debate about the effective Education universalization went for decades without being featured in the Brazilian state public policies. Among the many motivations that reveal this fact, in the central line of the discussion, the political structure that organizes the society appears, a structure sustained by the social inequality. The Education in the Countryside emerges, then, as a kind of resistance having as protagonists the social actors and movements, who require an Education model that relates to culture, values and with the way of producing and with the formation for the labor. In that context, the investigation on the effects of implantation of the major on Countryside Education at Rural Federal University of Rio de Janeiro (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRRJ) becomes important, considering the relations between the institution, the social movements and actors involved in this experience, which took place between the years of 2009 and 2013. In order to do that, we've worked with the actor's perception of the educational phenomenon and its dialectic relations in the fields of construction, implantation, implementation and institutionalization of the referred major, analyzed through a qualitative methodology and with a bibliographical, documentary and historical character, including the theoretical contributions from Cultural History and Political History. The interviews were utilized in the Oral History perspective as a fundamental instrument for the attainment of this research. Therefore, this dissertation intends to bring the spotlight to the memory of the involved in the process of the major's implementation and, with that, systematize the history of the Graduation in Countryside Education at the University, as the first experience in the state of Rio de Janeiro. From that perspective, we hope to have left some clues and quest paths that can and should go beyond this work.

**Key-words:** Countryside Education, Social Movements, Rural Federal University of Rio de Janeiro.

## **LISTA DE SIGLAS**

- ALERJ** - Assembléia Legislativa do estado do Rio de Janeiro
- AMOC** - Associação dos Moradores do Campinho-Paraty/RJ
- ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- CEPE** - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRRJ
- CGEC** - Coordenação Geral de Educação do Campo
- CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNER** - Campanha Nacional de Educação Rural
- CONSU** - Conselho Universitário da UFRRJ
- CONTAG** - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- CPT** - Comissão Pastoral da Terra (CPT)
- CTUR** - Colégio Técnico da Universidade Rural
- DARF** - Diretório Acadêmico Raimundo Ferreira
- DCE** - Diretório Central dos Estudantes
- EIV** - Estágio Interdisciplinar de Vivência
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- ENERA** - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
- ESAMV** - Escola Nacional Superior de Agronomia e Medicina Veterinária
- FEAB** - Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
- FETAG/RJ** - Federação dos Trabalhadores da Agricultura do estado do Rio de Janeiro
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FONEC** - Fórum Nacional de Educação do Campo
- GAE** - Grupo de Agricultura Ecológica
- GETERRA** - Grupo de Estudo e Apoio à Reforma Agrária
- ICHS** - Instituto de Ciências Humanas e Sociais
- IES** - Instituições de Ensino Superior
- INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**ITERRA** - Instituto de Educação Josué de Castro

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LEC** - Licenciatura em Educação do Campo

**LICA** - Licenciatura em Ciências Agrícolas

**MAIC** - Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio

**MDA** - Ministério do Desenvolvimento Agrário

**MEC** - Ministério da Educação

**MEPF** - Ministério Extraordinário da Política Fundiária

**MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

**NEARA/RJ** - Núcleo Estudantil de Apoio a Reforma Agrária do estado do Rio de Janeiro

**NEPE** - Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão

**PDDE** - Programa Dinheiro Direto na Escola

**PPGEA** - Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**PROCAMPO** - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

**PRONACAMPO** - Programa Nacional de Educação do Campo

**PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

**RECID** - Rede de Educação Cidadã

**REUNI** - Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

**SECADI** - Secretaria Nacional de Alfabetização, Educação Continuada, Diversidade e Inclusão

**SESu** - Secretaria de Educação Superior

**SIPRA** - Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária

**SRs** - Superintendências Regionais do Incra

**UFBA** - Universidade Federal da Bahia

**UFF** - Universidade Federal Fluminense

**UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais

**UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UFRRJ** - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

**UFS** - Universidade Federal de Sergipe

**UnB** - Universidade de Brasília

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: ANDANÇAS INVESTIGATIVAS.....</b>	<b>15</b>
1. Justificativa.....	15
2. Os percursos da autora.....	16
3. Delimitando o objeto.....	19
4. As referências teóricas utilizadas.....	21
5. Procedimentos metodológicos.....	24
6. Organização da pesquisa.....	27
<b>CAPÍTULO 1 - UM OLHAR PARA O “CAMPO”: entre conceitos e significados.....</b>	<b>30</b>
1.1. Nosso Campo de estudo.....	30
1.2. Contextualizando o campo como território.....	37
1.3. Educação Rural e Educação do Campo: dialogando com os conceitos.....	43
1.4. Formação de educadores para as escolas do campo.....	50
<b>CAPÍTULO 2 – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: antecedentes históricos de lutas e de sonhos.....</b>	<b>55</b>
2.1. O Movimento dos Sem Terra e a Educação.....	55
2.1.1. Pedagogia da Terra.....	63
2.2. A criação do PRONERA.....	66
<b>CAPÍTULO 3 – A UNIVERSIDADE FERDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>74</b>
3.1. Trajetória agrária da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.....	74
3.2. A criação da Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ.....	77
3.3. Caracterização do Curso.....	80
3.3.1. A construção do Projeto Político Pedagógico.....	80

3.3.2. Tempo escola e Tempo Comunidade: conquistas e limitações.....	84
3.3.3. Trabalho Integrado como metodologia de avaliação.....	89
3.4. A turma Oséas de Carvalho.....	90
3.4.1. Ocupar a universidade.....	92
3.4.2. A organização do curso.....	95
3.4.3. Os educandos.....	96
3.4.4. O estudo e a militância.....	101
3.5. A relação entre o estado, a universidade e os movimentos sociais.....	104
3.6. Os desafios.....	109
3.6.1. A estrutura da universidade.....	111
3.6.2. O recurso financeiro.....	113
3.6.3. A atuação profissional.....	115
3.6.4. A regularização da LEC na UFRRJ.....	119
<b>4. CONCLUINDO, PELO MENOS POR ENQUANTO.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>133</b>

# INTRODUÇÃO: NOSSAS ANDANÇAS INVESTIGATIVAS

## 1. JUSTIFICATIVA

A efetiva universalização da Educação passou décadas sem o reconhecido destaque nas políticas públicas do Estado brasileiro, para além dos marcos regulatórios e dos discursos repletos de “valores proclamados” que não se efetivam como “valores reais” (TEIXEIRA, 1962). Dentre os vários motivos que revelam este fato, aparece no eixo central da discussão a estrutura política de organização da sociedade, que se sustenta na desigualdade social.

Neste contexto, as políticas educacionais, especificamente para nosso interesse, a Educação do Campo, surge como uma forma de resistência protagonizada pelos atores e movimentos sociais, que exigem um modelo de educação que faça relação com a cultura, com os valores do sujeito, com o jeito de produzir e com a formação para o trabalho. Além disso, a luta por uma educação pensada a partir da realidade e com a participação do sujeito a que se destina, não pode ser pensada isoladamente no âmbito dos gabinetes do poder público.

Fazer o enfrentamento com a proposta convencional de ensino implica em fortalecer debates de outras esferas sociais, como por exemplo, a luta pelo fim da hegemonia do agronegócio no campo e, de forma mais ampla, estabelecer e debater as relações constitutivas que a vinculam estruturalmente ao movimento das contradições do âmbito da questão agrária.

O processo de desenho, estudo e elaboração deste trabalho surgiu atravessado pelas pretensões de investigar e trazer para o debate os efeitos da criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a partir da análise das relações entre os atores envolvidos neste processo e a interação dos movimentos sociais com a Instituição.

Delimitar o território de estudo trouxe a problemática para a esfera concreta. Convidou-nos a entender como estas relações interferem na construção da realidade. E, sendo a UFRRJ, uma universidade que tem raízes no ensino agrícola, investigar a sua

relação com os movimentos sociais protagonistas desta proposta de educação contra hegemônica pode nos proporcionar acúmulos fundamentais, tanto no que se refere à própria contribuição do estudo quanto à luta pela inclusão da Educação do Campo, bem como descortinar o impacto desta relação no cotidiano da Universidade.

## **2. OS PERCURSOS DA AUTORA**

O marco conflitivo que foi construindo nosso objeto de estudo, seguiu ao encontro da própria trajetória de vida, da experiência acadêmica e militante da autora. As inquietações que foram traçando as preocupações pelo tema são muitas. Surgiram principalmente a partir da minha participação como militante em diversos espaços desde o ano de 2007, quando iniciei a graduação. Para efeito, a formação em Licenciatura em Ciências Agrícolas (LICA) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e o trabalho com as organizações populares na perspectiva da Educação Popular foram imprescindíveis para esse caminho.

Ainda no primeiro período do curso tive a oportunidade de conhecer a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), onde militei durante os quatro anos da Licenciatura e onde pude despertar para uma formação crítica da sociedade. A militância neste espaço proporcionou ainda uma relação muito próxima com a Via Campesina<sup>1</sup>, que é uma articulação internacional dos movimentos sociais do campo e desta forma ampliou minhas percepções para questões além da realidade brasileira, despertou para um processo que na militância conhecemos como solidariedade de classe internacionalista.

Outros espaços que de certa forma foram direcionando nosso olhar foi a intensa participação no Diretório Acadêmico Raimundo Ferreira (DARF), o Diretório Acadêmico da LICA, onde desenvolvíamos diversas atividades formativas de cunho agroecológico e o

---

<sup>1</sup> A Via Campesina é uma organização internacional de camponeses composta por movimentos sociais e organizações de todo o mundo. A organização visa articular os processos de mobilização social dos povos do campo em nível internacional. É um movimento internacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres e comunidades indígenas da Ásia, África, América e Europa. Trata-se de um movimento autônomo, pluralista, mas com ligações políticas e econômicas. Está formada por organizações nacionais e regionais cuja autonomia é cuidadosamente respeitada. Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Via\\_Campesina](http://pt.wikipedia.org/wiki/Via_Campesina) Acesso em: 11/01/2015)

apoio ao Diretório Central dos Estudantes (DCE) e ao Grupo de Estudo e Apoio à Reforma Agrária (GETERRA) ambos da UFRRJ, instâncias que sem dúvidas contribuíram com meu processo formativo e com meu interesse pelas questões sociais. Bem como a participação no Levante Popular da Juventude, movimento social que se nacionalizou em 2012 e cujo principal objetivo é organizar a juventude brasileira, seja ela do campo ou da cidade, para a construção de um projeto popular para o país.

Todos estes espaços organizativos que fazem parte do meu trajeto que hoje culmina nesta dissertação de mestrado sempre tiveram como referência o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o que alavancou para a minha participação no Núcleo Estudantil de Apoio à Reforma Agrária do estado do Rio de Janeiro (NEARA-RJ), por meio do qual pude conhecer o cotidiano e a vida nos assentamentos e acampamentos do MST em praticamente todo o estado do Rio de Janeiro.

Através do NEARA organizávamos os Seminários de Questão Agrária em parceria com diversas universidades do estado (principalmente a UFRRJ, UFF e UFRJ) e com o MST. Ainda por meio do Núcleo realizávamos o EIV, onde levávamos os estudantes dessas universidades para, como o próprio nome do estágio sugere, vivenciar a realidade do campo, suas dificuldades, suas lutas e seus sonhos. A cada barraco de lona e a cada casa simples que tínhamos o privilégio de ser convidados para entrar sempre tinha um copo de café e muitas histórias para serem compartilhadas. Posso dizer que são desses cafés às vezes doces, outras quase sem açúcar, fortes, fracos, acompanhados de algum petisco ou simplesmente um dedinho de café puro sempre acompanhados de histórias de vida, de sonhos e resistências que se iam desenhando meu compromisso com o povo oprimido.

Certa vez, enquanto tomávamos um copo de café na casa do Sr. Carlinhos, no assentamento Josué de Castro, região norte do estado do Rio de Janeiro, agradei por tamanha gentileza e simpatia para conosco, um monte de estudantes que em sua maioria nunca tinha estado em um ambiente como aquele. Sr. Carlinhos então me disse que nossa presença ali era importante para eles - para o MST – pois nós seríamos a voz deles em espaços onde eles ainda não poderiam estar. Seria tarefa nossa como universitários, futuros engenheiros, doutores, professores ou seja lá qual fosse nossa formação, ajudar a desconstruir essa imagem de atrasado com que sempre olharam para o campo e mais ainda,

teríamos como tarefa propagandear a importância do MST e da luta camponesa na construção de outra sociedade, mais justa e igualitária. Foi um momento forte e muito significativo para os passos que vieram depois.

Minha história de vida também sempre teve vínculos muito fortes com o campo, mesmo antes de que eu pudesse conscientemente entender o que determina os explorados e os exploradores na sociedade. Meus avós maternos, a quem dedico este trabalho por toda dignidade com que me ensinaram a amar o estudo, eram de uma zona rural, trabalhavam e viviam numa fazenda no interior de Mendes, região Sul Fluminense do estado, onde nasci e passei os primeiros dez anos de minha infância. Na casinha da roça, tinha “pé de tudo”, lembro-me de algumas frutas que nunca mais encontrei depois que saí de lá. Minha vó cuidava com paciência da horta agroecológica que a gente tinha no quintal, que na época era só horta mesmo, naquele momento nem sabíamos que as pessoas envenenavam suas comidas, nossa relação com a natureza era outra. Enquanto meu avô ia para o curral “tirar” o leite da vaca, com o qual dezenas de receitas eram inventadas semanalmente, para não estragar o produto.

Foi um tempo muito feliz, até que os anos se passaram e meu avô já mais velho e começando a apresentar os primeiros sintomas de doença consequente dos anos de trabalho pesado na roça, foi despedido. Nos anos 2000 vi a vida da minha família mudar, na época ainda não entendia muito o que estava acontecendo, só chorei por ter que mudar de escola. Meu avô foi substituído por outro trabalhador, mais jovem. A vida na cidade não foi fácil. Tivemos que aprender a comer sem fartura e a conviver com os preços dos aluguéis. Mais não me lembro de um só lugar onde meus avós moraram depois que saíram da fazenda em que não tiveram uma hortinha, por mais simples que fosse, no quintal. Demorei para entender que vinha de uma família de trabalhadores rurais que como tantas outras não tinham condições de se manter fora do trabalho na roça.

Toda esta conjuntura que passa pela minha infância e vai até a militância na universidade, tendo como questão de fundo a importância da identidade camponesa e desses sujeitos para a sociedade, somadas ao meu foco para a educação como consequência de minha formação, foram nos levando a querer conhecer as experiências de educação

gestadas pelos movimentos sociais e a entender o valor que a construção de um projeto educacional de caráter emancipatório assume na transformação da realidade.

Desta maneira, e a partir de algumas aproximações de cunho educativo que já vinham sendo desenvolvidas com os movimentos sociais e a universidade, podendo acompanhar um pouco dessa relação, como foi o caso da participação como coordenadora no Projeto Campo Campus, onde recebíamos jovens de diversos assentamentos do estado para passarem um mês de formação na UFRRJ me despertou o interesse par refletir não sobre a nossa ida para os assentamentos e áreas da reforma agrária, mais levantou a inquietação de como seria para esses sujeitos ocuparem a universidade. O que significava isso, levando em consideração a sociedade de classes que em que vivemos?

Esta inquietação me acompanhou por muito tempo e com o curso de Licenciatura em Educação do Campo que à época da construção do anteprojeto desta pesquisa estava iniciando o seu processo de consolidação<sup>2</sup> na UFRRJ nos veio a oportunidade de voltar a estas questões e analisar de forma mais profunda como dar-se-á a relação entre a universidade e os movimentos sociais e como se configuram estes novos projetos no âmbito das políticas públicas. Tal perspectiva passou a iluminar o nosso olhar para a formação do educador do campo a partir de habilitações, diferenciadas da formação disciplinar clássica, baseada na utilização de uma metodologia de ensino que enfrente as regras gerais do Estado.

### **3. DELIMITANDO O OBJETO**

Várias pesquisas estão sendo desenvolvidas acerca da temática da educação do campo usando para isso os mais variados enfoques. Muitos destes estudos sinalizam para a necessidade de participação dos sujeitos, essencialmente os das camadas populares, em seu próprio processo de formação.

---

<sup>2</sup> Vale ressaltar que no dia 31 de março de 2014 ocorreu a aula inaugural do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Deste feito, o curso passou a ser um curso de graduação regular na universidade, como os demais cursos da instituição, e não mais um projeto que navegava na incerteza.

Neste trabalho propomos como principal objetivo investigar a relação entre a universidade e os movimentos sociais tendo como objeto de estudo a primeira turma do curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo implantado na UFRRJ no ano de 2009 e encerrando suas atividades no ano de 2013 em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Assim, ao lançarmos o olhar sobre as narrativas dos atores envolvidos nesta construção, encontramos aspectos que nos chamaram a atenção, tais como: a formação diferenciada dos educandos, suas práticas pedagógicas, os conflitos e as parcerias entre Estado e Sociedade Civil, o que nos impulsionou nos rumos da pesquisa. Entendendo a relação entre estes sujeitos como sendo “uma dimensão necessária da prática social, como a prática produtiva, a cultural, a religiosa etc.” (FREIRE, 1987, p. 65- 66).

Nossas percepções encontraram fundamentos no processo histórico de uma determinada sociedade situada num tempo e num espaço que carecem de uma fundamentação baseada na reflexão e compreensão da realidade dos seus próprios sujeitos, com vistas a uma ação mais efetiva capaz de promover espaços de produção de cultura e de vidas e não apenas de reprodução de conhecimentos dissociados de um contexto autêntico em uma dinâmica de lutas cotidianas.

Desta maneira, nosso texto dissertativo apresenta em seu corpo um panorama histórico dos conflitos de luta pela terra, tendo como pano de fundo um olhar acerca da política e da economia, no qual se contextualiza a luta por uma educação do e no campo. Além disso, se apropria dos aportes teóricos para sustentar a discussão e as características desta proposta educacional.

Compreendemos que esta pesquisa nos aproximou do interesse em evidenciar e observar a relação entre a universidade e os movimentos sociais como um reflexo de uma realidade concreta vivida no âmbito da UFRRJ, no desejo de contribuir com as discussões em torno da educação do campo.

#### 4. AS REFERÊNCIAS TEÓRICAS UTILIZADAS

O referencial teórico utilizado para este estudo perpassa o pensamento crítico e o conceito de hegemonia do poder gramsciano, quando se debruça sobre a estruturação do capitalismo e o papel da universidade, que é fortemente marcada pela hegemonia ideológica da burguesia, que então afirma-se como classe dominante. A educação, como bem analisou Gramsci, funciona como um aparelho hegemônico, ou seja, como aparelho de difusão das ideias e dos interesses burgueses.

Este conceito é um rumo norteador para nossa pesquisa, reafirmando nossa indagação no sentido de integrar as dimensões material e simbólica para compreender a dinâmica de produção e reprodução cultural, sustentada em uma perspectiva que compreenda a relação de permanente tensão entre a hegemonia, as práticas e os significados que se opõem a ela. Desafiando-nos, assim, a articular os diferentes componentes que se produzem nessa dinâmica, sempre com uma visada pedagógica no estabelecimento e consolidação das práticas culturais da classe trabalhadora no interior do fazer da universidade.

A produção e a reprodução cultural dessas organizações populares atuando cotidianamente no espaço acadêmico intervêm sobretudo na própria dinâmica da universidade, estabelecendo uma constante disputa ideológica e política neste espaço. Com isso, a partir da primeira experiência da LEC na UFRRJ, pensamos neste empreendimento acadêmico como forma de sistematizar este importante momento para a Educação do Campo no Rio de Janeiro e refletir, a partir dos efeitos dessa relação, sobre a contribuição desta ferramenta para a transformação da universidade e da educação, considerando que este curso participa de um projeto de hegemonia alternativa e de nova cultura que vão sendo construídas pela classe trabalhadora.

Olhamos para a educação com esta capacidade transformadora, amparando-nos na Proposta Educativa do MST, que considera a inserção da educação como caminhos para e pelo trabalho:

Quando dizemos que a nossa educação pretende criar sujeitos de ação, temos presente que estes sujeitos são, principalmente TRABALHADORES. Trabalhadores/trabalhadoras, militantes portadores

de uma cultura da mudança e de um projeto de transformação. (Princípios da Educação no MST, 1996, p. 15)

Nesta perspectiva, dialogando com a proposta educativa do MST, encontramos mais uma vez o pensamento de Gramsci (1995, p. 07). O autor enfatizava que a dimensão intelectual é fator imprescindível na construção de uma sociedade humana, onde “as relações de produção, coadunem-se com a realização do projeto humano”. Este pensamento aparece nas afirmações de que “todos os homens são intelectuais (...); mas nem todos desempenham na sociedade a função de intelectual”. Neste sentido, o homem constrói-se a si mesmo e constrói os outros numa relação orgânica.

O pensamento gramsciano, do ponto de vista da dinâmica das classes sociais, concebe que para se pensar numa nova sociedade é fundamental que todos tenham inserção política ativa, ou seja, que todos tenham condições de governar. Assim, para entender a análise a respeito da formação diferenciada que nos propomos neste trabalho, é necessário compreender o conceito de sociedade civil, do qual parte o autor para traçar sua concepção da formação do intelectual.

Segundo Gramsci (1995, p. 07) é na arena da sociedade civil que ocorrem as condições favoráveis à transformação da realidade, visto que nessa “sociedade ocorrem os conflitos dos diversos grupos que querem se firmar hegemonicamente”. Ainda segundo o autor, os grupos hegemônicos só conseguem transmitir sua ideologia porque dentre eles existem os intelectuais encarregados pela organização e difusão de sua concepção de mundo. Ou seja, os intelectuais de Gramsci, representam o interesse da classe na qual estão inseridos.

Diante disto, a possibilidade de mudança para a classe trabalhadora, não se dá somente por meio das questões econômicas. Seguindo as ideias gramscianas, a questão cultural é intrínseca a luta por um novo Estado. É importante observar que, para Gramsci (1995), não existe pessoas sem cultura:

Em suma, todo homem (...) desenvolve uma atividade cultural qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consistente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (p. 07 e 08)

É preciso, no entanto, organizar esta cultura de forma que a mesma adquira um caráter orgânico. Através desta organização cultural, os trabalhadores podem tomar consciência de sua própria história. O acesso à educação aparece então, como caminho para que a classe trabalhadora se organize culturalmente, por meio da qual terão condições de difundir sua ideologia. Trata-se neste caso, da necessidade de implementação da formação humanista específica com a práxis social, através do qual estes sujeitos terão condições de se organizar coletivamente e, a partir disso, participar ativamente no processo de construção de uma sociedade justa.

E neste sentido, dialogamos também com Paulo Freire, entendendo que o legado deixado por este autor foi e, ainda é, válido para que pensemos sobre um modelo de educação que contribua concretamente para a inserção do sujeito no e com o mundo, construindo sua própria história, através de suas ações e de seu trabalho criador.

Na nossa análise não passam despercebidos os desafios que os movimentos sociais vêm enfrentando e faz necessário ponderar sobre as ações de professores/as, representantes do Estado e até mesmo os próprios estudantes vêm desempenhando para assegurar a manutenção de um curso com esse caráter dentro de uma Universidade Federal. Portanto, investigar e compreender, a partir das vozes desses atores envolvidos nas mais distintas instâncias e seus desempenhos nos diferentes papéis que assumiram para garantir a realização deste processo, é o método usado para nossa investigação. Deste modo, face aos objetivos que se propõe, este trabalho terá um caráter qualitativo, ancorado nas fontes bibliográficas, documentais e orais gestadas no âmbito da História Política, da História Cultural e da História Oral.

A História Política considera o intelectual como “ator do político”, ator que apresenta “um engajamento na vida da cidade” e dos seus projetos e que também pode ser a testemunha ou a consciência destes movimentos no que refere à assinatura de manifestos e abaixo-assinados, criação de revistas e demais ações que se estendam a outros campos sociais (SIRINELLI, 2003, p. 231).

Por sua vez, a História Cultural valoriza fontes variadas como os impressos (periódicos, boletins, revistas). Acompanhando o raciocínio de Gouvêa (2001; 2010), partimos do pressuposto que foi colocada em jogo uma rede de impressos para o processo

de legitimação da Educação do Campo com o acionamento de três estratégias para a consubstanciação deste projeto: a estratégia de articulação, por serem os impressos veículos de informação de uma instituição que almejou o máximo envolvimento de todos os atores; a estratégia de intervenção, haja vista a possibilidade de pensar os impressos enquanto vozes oficiais da instituição que buscou organizar a sua representação institucional nos planos nacional e regional e, por fim, a estratégia de legitimação em que os impressos são escrituras que buscaram imprimir e erigir a memória de um determinado grupo de poder como hegemônica ou contra hegemônica e paradigmática no campo educacional.

A História Oral se faz presente pela possibilidade de dar voz aos sujeitos que historicamente foram excluídos, aos que sempre lhes foram negados este direito. Esta proposta vai ao encontro da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Segundo Freire (1987, p. 58) “os oprimidos, ‘enquanto classe’, não superarão sua atuação de explorados a não ser na transformação radical, revolucionária da sociedade de classe em que se encontram explorados.” A educação proposta por Freire é, portanto, fruto de uma pedagogia radical. Para o pensador, desvelar a realidade significa retirar o véu da ideologia que impregna as práticas sociais cotidianas e o senso comum. E isso se faz a partir do diálogo, um diálogo que problematize a realidade.

## **5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta dissertação toma como referência a abordagem qualitativa, pois esta permite aprofundar a compreensão das relações entre os objetos de estudo. Uma pesquisa qualitativa pode ser caracterizada, conforme Minayo (1996, p. 21-22), como aquela que possibilita a valorização do “(...) universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Segundo Chizzotti (2003) as pesquisas qualitativas tomam formas textuais originais, permitem apresentar de forma inovadora os resultados de investigações, criando um excitante universo de possibilidades. Esses resultados não pretendem expressar uma

verdade cristalizada, mais sim abrir uma possibilidade de interpretação da realidade socialmente construída pelos sujeitos.

O estudo de caso foi a ferramenta da nossa investigação. Esta metodologia enfatiza a “interpretação em contexto”, ou seja, mesmo partindo de pressupostos que orientam a coleta inicial de dados, o pesquisador deve estar atento a elementos que podem emergir como importantes durante o estudo (LÜDKE e ANDRE, 1986, p. 21).

Para respaldar a investigação foram feitas leituras de documentos de fontes primárias e secundárias sobre a criação e institucionalização do Programa de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. Como instrumento de pesquisa, lançamos mão do Projeto Político Pedagógico do curso, do livro intitulado: *Percursos Formativos dos Educandos da Licenciatura em Educação do Campo Turma Oséas de Carvalho/UFRRJ 2010-2013*, organizado por Campos (2014), do Relatório de um ano de avaliação do curso feito pelo Órgão Colegiado competente em 2010 e, por fim, das entrevistas com os atores que participaram da construção da LEC/PRONERA.

Para a realização das entrevistas, nosso primeiro passo foi a identificação desses atores. Assim, destacamos os movimentos sociais tanto quanto parte da elaboração do projeto do curso, quanto educandos que compunham a turma. Para estes primeiros atores então, temos entrevistas tanto na construção do curso, como na participação e no cotidiano dele. Muitos são os movimentos sociais que participaram desta primeira experiência na UFRRJ. Entretanto, entrevistamos apenas os militantes do MST pois como já mencionado no início deste trabalho, temos uma relação mais próxima o que torna o contato mais acessível, além do mais a participação histórica deste Movimento na luta por uma Educação do Campo se destaca e por isso também consideramos que pode ser muito rica uma análise partindo de suas vozes. Contudo, estes outros movimentos não estão esquecidos, no momento oportuno são mencionados e é dado o devido cuidado sobre sua participação.

Além dos movimentos sociais, entrevistamos as coordenadoras geral e pedagógica do curso, as quais se desprenderam para, em parceria com os movimentos sociais, construir o curso, criar o PPP, e se responsabilizarem pelo desenvolvimento e coordenação das atividades.

Outro ator de grande relevância para entendermos como se deu esta relação é a própria Administração Superior da Universidade, para isso entrevistamos a Vice Reitora e a Pró Reitora de Graduação à época da execução da turma. Além da universidade outro ator nos parece de grande importância neste processo, o INCRA. E, junto são as vozes representantes do Estado na nossa análise. A universidade como a instituição de ensino superior que disponibilizou o espaço físico e o INCRA como o órgão de fiscalização e como financiador do projeto.

Fizemos ainda uma entrevista com um dos docentes que deram aula para a turma, por meio do qual pudemos analisar como esta proposta educacional se efetivou no cotidiano das aulas. E, por fim, através do Livro organizado por Campos (2014), que sistematiza as narrativas dos educandos que compunham a turma, saíram análises importantíssimas sobre tal relação universidade e movimentos sociais, os desafios, as dificuldades e os sonhos desses sujeitos.

Não foi nossa pretensão neste trabalho analisar as narrativas com o objetivo de verificar sobre os saberes destes atores. As narrativas colhidas são frações de memórias que nos ajudaram a construir o percurso da Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ.

São esses sujeitos, aqui entendidos também como atores, que a partir do que viveram, dos conflitos enfrentados e do que pensam que vão dando sentido à história.

Lembrando que por meio dessas narrativas fizemos uma leitura da história a partir do tempo presente. Pois como destaca Hobsbawn, (1998, p. 30): “O passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante, mas em uma nova forma. [...] o que agora legitima o presente e o explica não é o passado como um conjunto de pontos de referência [...] mas o passado como um processo de tornar-se presente”.

A memória é entendida por nós como um objeto da história. As narrativas, manifestadas nas entrevistas, é um documento presente, porque foi colhida no tempo presente. Entretanto, este presente carrega em si traços do que foi vivido no passado.

As entrevistas se constituíram nesta dissertação como procedimentos metodológicos que tiveram o objetivo de dar voz aos atores protagonistas de nosso objeto de estudo, escutando suas versões e interpretações da história, de modo a nos levar pensar sobre as contribuições de cada um deles na relação entre universidade e movimentos sociais.

## 6. ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

O primeiro capítulo traz dois eixos de problematização: o primeiro eixo busca trazer um olhar sobre o contexto em que se insere o movimento por uma Educação do Campo, pois acreditamos que para entender os fundamentos deste movimento será preciso entender também a conjuntura histórica em que ele se insere. Entrando em seguida no segundo eixo, fazemos um cotejamento entre Educação Rural e Educação do Campo, recorrendo para isto mais uma vez aos processos históricos que fundamentam estes termos e conceitos.

No segundo capítulo, abordamos os antecedentes que culminaram na educação do campo, desenhando uma linha do tempo com os sujeitos e as lutas que envolveram a sua efetivação como política pública no Estado brasileiro. Dividindo em tópicos para facilitar a compreensão e a análise, destaca-se neste capítulo a relação entre o MST, a educação e o papel que as lutas desse Movimento significaram para este trajeto. Depois um tópico para dialogar com a Pedagogia da Terra, primeiras relações entre os movimentos sociais e as universidades. Um outro tópico, dedica-se as políticas públicas implementadas no final da década de 1990, como é o caso do PRONERA, PROCAMPO e outros que colocam definitivamente a Educação do Campo na agenda do Estado brasileiro em todas as suas instâncias e marcam o nascimento da Licenciatura em Educação do Campo.

Apresentamos no terceiro capítulo a história do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ, seus limites, seus desafios e os protagonistas deste processo, ancorando para tal em aportes teóricos, de investigação e dos debates acadêmicos que nos permitem o aprofundamento do trabalho. Estrutura este capítulo ainda, os resultados da investigação sobre a análise das entrevistas, considerando os acúmulos obtidos com o curso para a atuação nos territórios e em suas organizações e, por outro lado, na contribuição da pedagogia da alternância e do processo educativo da LEC para a UFRRJ.

Para isto, recorreremos a fontes primárias e secundárias de informação para discutirmos e refletirmos sobre os efeitos da implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ e, aproximar os resultados encontrados de uma discussão para além desse caso específico, podendo quiçá deixar contribuições para o debate mais amplo de reconfiguração das estratégias das políticas de educação do campo.

Portanto, a fim de capturar a realidade concreta (dentro do horizonte de possibilidades gerado pela pesquisa) foram realizadas entrevistas com um docente, a administração superior da UFRRJ, os representantes dos Movimentos Sociais do Campo e o representante do Estado por parte do INCRA que participaram do processo de construção do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Além disso, lançamos mão da trajetória dos sujeitos que integram o curso, da diversidade cultural que compôs a turma, da estratégia central para a luta por uma universidade popular e o relato das experiências, organizado por Campos (2014), como já mencionado.

A quarta e última parte deste trabalho é conformada pelas conclusões, os aportes e as linhas futuras de indagação. Neste ponto, retornamos as discussões que sustentamos a partir das narrativas feitas ao longo do estudo. Detemo-nos especialmente em nossa interpretação sobre os elementos que intervêm nas diferentes formas de produção e reprodução da cultura, onde de um lado estão os movimentos sociais do campo e, de outro está o Estado e suas políticas públicas compensatórias.

De forma resumida, podemos dizer que este é um trabalho que passa por três momentos fundamentais para se compreender a relação da universidade com os movimentos sociais. O primeiro momento é amparado pela metáfora com a palavra “campo” e traz os referenciais teóricos que sustentam nossa indagação, ao mesmo tempo em que representa os componentes históricos e sociais em que se insere a proposta de educação do campo. Outro momento é a preocupação de nosso olhar ao passar pelas políticas públicas e pela criação dos programas por parte do Estado que refletem a luta pelo reconhecimento do campo como um espaço para implementação de um projeto de nação historicamente exigidos pelos movimentos sociais. Por fim, um terceiro momento que aborda a Licenciatura em Educação do Campo com o objetivo de desvendar quais são as heranças desta proposta pedagógica para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, trazendo sua dimensão formativa para o trabalho e o vínculo com os processos produtivos.

Usar o espaço acadêmico para aprofundar as demandas dos Movimentos Sociais do Campo é um compromisso assumido desde o momento que entendemos que a forma como a sociedade está estruturada não privilegia todo mundo e, que são justamente os negros, os camponeses, as mulheres, enfim, a classe trabalhadora, os que não gozam dos direitos

básicos oferecidos pelo Estado. Esperamos assim, deixar como contribuição um conjunto de elementos para superar os desafios desta relação e se pensar em outras formas de educação e de sociedade.

## CAPÍTULO 1

### UM OLHAR PARA O “CAMPO”: ENTRE CONCEITOS E SIGNIFICADOS

#### 1.1. Nosso campo de estudo:

O título deste capítulo expressa o entendimento de que há um campo comum de disputa e conciliação entre os diferentes atores que defendem seu direito à terra. A metáfora com a palavra campo, ao mesmo tempo em que resgata o processo histórico que constitui o campo como território, delimita e deixa claro nosso campo de estudo (o campo de Bourdieu, 2009), por onde passa nosso olhar.

Tomamos o conceito de campo das teorias de Bourdieu. Para o autor, campo seria um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder. Segundo Bourdieu (Ibid), a sociedade é composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias:

Os campos se apresentam para a apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem de sua posição nestes espaços e podem ser analisados de forma independente das características de seus ocupantes (em parte determinado por elas). (p. 187)

Este conceito é interessante, à medida que ajuda-nos a compreender as tensões e disputas que ocorrem no campo agrário brasileiro. Pois, este espaço será a arena onde o “jogo” e os conflitos de luta pela terra acontecerão. Retomando as ideias de Bourdieu (Ibid):

Para que funcione um campo, deve haver alguma coisa em jogo e pessoas dispostas a jogar, que estejam dotadas do *habitus* que implica o conhecimento e o reconhecimento das leis imanes ao jogo, daquilo que está em jogo, e assim por diante. (p. 188)

Concebemos aqui o conceito de campo como um instrumento conceptual que auxilia pensar a relação e a mediação entre os condicionamentos sociais que vão sendo determinados na disputa pelo direito à terra. Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação.

Desta maneira, nosso campo de estudo passa por uma noção que auxilia a pensar as características de identidade social e das experiências biográficas, permitindo a compreensão de que a luta pela terra é um jogo de poder, que ora ocorre de forma consciente, ora inconsciente. Trata-se de um conceito que nos habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais que se dão no espaço territorial estudado.

Na luta pela terra, os Movimentos Sociais estão em posições opostas aos latifundiários (leia-se agronegócio), e como mediador aparece o Estado por meio de diversas instituições. Neste campo de disputa, nenhuma das partes é neutra, nem mesmo o Estado, e cada qual conduz o jogo de acordo com seus interesses. Assim, os latifundiários por estarem numa posição de dominação, compreendendo isso a partir da lógica de poder e capital, tendem a manter estratégias de dominação. Enquanto que os Movimentos Sociais, como parte da classe trabalhadora organizada, estão na posição de dominados já que não possuem acúmulo de capital e, por consequência, de poder. Estes sujeitos, para estarem no jogo, lançam mão de estratégias subversivas. Ou seja, vão criando formas de desestruturar os dominantes, impondo condições que os obriga a sair de sua zona de poder e a produzir um discurso defensivo. Bourdieu (Ibid) explica estas disposições antagônicas como parte estruturante do campo:

A estrutura do campo é um estado de equilíbrio de poder entre os agentes e as instituições envolvidas na luta (...). Esta mesma estrutura está localizada na base das estratégias destinada a transformá-lo, está sempre em jogo: as lutas que ocorrem no campo colocam em ação o monopólio da violência legítima (autoridade específica), que é característico do campo em questão, ou seja, em última análise, a manutenção ou a subversão da estrutura de distribuição do capital específico. (p.190).

Considerando que, para o autor, o capital específico é o elemento pelo qual os jogadores entram em disputa, e que este mesmo capital específico tem de ser um código comum para ambos os jogadores, ele é também um determinante do campo. No nosso caso, fazendo uma analogia com os escritos de Bourdieu podemos considerar o capital específico como sendo o direito à terra.

A luta pelo direito à terra é, portanto, a essência da existência do campo que estudamos. Ou seja, a existência do campo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo (o acesso à terra) e de interesses específicos (de um lado conservador, de outro lado

social). Segundo Bourdieu (Ibid., p, 194): “Todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento”. E, sendo produto da história, é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas.

Ao olhar para este campo proposto por Bourdieu, podemos compreender as relações, sejam de afinidade ou de incompatibilidade, entre o comportamento dos sujeitos, as estruturas e seus condicionamentos sociais. Nosso campo de estudo é então concebido como um sistema de esquemas coletivos e individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas, adquirido nas e pelas lutas sociais (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.

Segundo esse ponto de vista, as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações promovidas durante o jogo, não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre os interesses específicos e as pressões e estímulos da conjuntura.

Antes de adentrar no contexto histórico projetado para esta parte inicial do trabalho, onde abordamos a disputa político-agrária que envolve o campo enquanto território, sentimos a necessidade de aprofundar questões atinentes ao nosso campo de estudo, que diz respeito à realidade concreta e ao campo das disputas pedagógicas e ideológicas onde se insere nossa problemática, citada na introdução deste trabalho e que – por certo – fornecem as justificativas para este empreendimento acadêmico.

No campo pedagógico, trabalhamos com a ideia da realidade concreta que no entender de Freire não é apenas o mero dado, objetivo, materializado, mas, sim, são estes dados somados à interpretação que os sujeitos envolvidos dão a eles. É na explicação da realidade vivida que os sujeitos explicitam a sua visão de mundo e as bases de sua interpretação. E, nesse sentido, para além de uma pedagogia ou método, o pensamento freireano concebe ao ser humano ir se construindo historicamente, ao mesmo tempo em que transforma o mundo onde vive.

Paulo Freire universaliza a “Pedagogia do Oprimido” como caminho para a autonomia e liberdade. Levanta a possibilidade do oprimido, diante das injustiças do capitalismo, de galgar a posição de intervir na sociedade transformando-a ao mesmo tempo em que se transforma também. Ou seja, aponta para a história humana como ação humana,

assim ajuda a superar a ideia de que nada irá mudar. É, portanto, uma pedagogia emancipadora.

Entendemos que as práticas sociais e a maneira como se relacionam os diversos atores envolvidos no campo que estamos estudando não se dão num vazio social, mas estão circunscritas à maneira como se estrutura a Universidade e à maneira como se concebe a educação. Tanto a educação quanto a Universidade devem ser compreendidas sob a lógica do papel que ocupam no desenvolvimento do capitalismo e nos modos específicos de como esse desenvolvimento se dá em nosso país.

Assim, partimos do pressuposto de que a Universidade está inserida em uma sociedade estruturada por classes e que, em uma sociedade de classes, a classe dominante economicamente faz-se também dominante culturalmente. Tal classe exerceria assim um papel de hegemonia sob o conjunto da sociedade. Essa hegemonia estaria, portanto, fundada não só numa dominação econômica ou das estruturas do Estado, mas também numa dominação ideológica.

Sob esses termos, a educação em geral e a universidade em particular, assumem uma concepção utilitarista, sem qualquer dimensão emancipatória e são vistas como mercadoria, regida por critérios de eficiência e competitividade a que nem todos têm acesso. Gramsci (2001) discorre sobre o aperfeiçoamento das técnicas e do sujeito intelectual orgânico como tática para garantia de poder:

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 [...] assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica. (p. 19)

A Universidade e também a educação são marcadas pela hegemonia ideológica da classe dominante que ajustam o conhecimento como um privilégio dos intelectuais e por isso um espaço de poder. Reproduz a forma de organização do capitalismo e funciona como um aparelho hegemônico, ou seja, um aparelho de difusão da ideologia burguesa e de subordinação da classe trabalhadora a essa ideologia. É assim, um instrumento eficaz de

treinamento e formação para as dinâmicas necessidades do Capital, cria-se neste espaço o “futuro profissional”, socialmente construído pela competitividade, pela disputa de espaço no mercado de trabalho e, de forma mais marcante, sem a capacidade de criticar e muito menos questionar o sistema.

O projeto de modernização da sociedade vinculou a formação destinada às classes populares do campo a um modelo “importado” da educação urbana. Esse tratamento teve um fundo de descaso e de subordinação dos valores presentes no meio rural e marcou uma inferioridade quando comparado ao espaço urbano. Na década de 1960, no contexto da Ditadura Militar, o campo encontrava-se estigmatizado na sociedade brasileira e os preconceitos, estereótipos e outras conotações multiplicavam-se cotidianamente. Foi um intenso período de abandono do meio rural. Nas palavras de Andrade e Di Pierro (2003) observamos a descrição deste período:

Após duas décadas de intensa urbanização e êxodo rural, a temática da educação do campo não ocupou papel relevante na agenda de política educacional durante o período de transição democrática nos anos 80, e só voltou à pauta do debate político pedagógico nos anos 90, pelas mãos dos movimentos sociais. (p. 05)

Neste cenário com correlação de forças extremamente desfavoráveis para a classe trabalhadora, fez-se necessária e ganhou força a luta dos movimentos sociais, reivindicando direitos e ações que o Estado deveria converter em políticas públicas, especificando a luta dos movimentos sociais do campo por uma educação que entrelace a formação profissional à cultura regional-local, à autonomia, à permanência no campo e à soberania dos povos.

Desta forma, e avançando um pouco mais no nosso objeto de estudo, Locks e Munarim (2012, p. 84) afirmam que “a Educação do Campo tanto do ponto de vista conceptual quanto do ponto de vista das principais ações conquistadas no interior do Estado brasileiro, resulta da construção histórica da sociedade civil organizada no campo que pressiona o Estado e a própria escola diretamente [...]”. Ou seja, quando, a partir da organização desses atores, o campo passou a ser percebido como um espaço singular, autônomo, com características próprias, tornou-se legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os seus sujeitos. Assim, o ambiente institucional no tocante à instrução passou a ser exigido como um direito.

Sobre este momento, vários trabalhos e teses já se debruçaram, estudando a educação do campo em nível básico, como afirma Arroyo (2003):

Nas décadas de 70-80 várias pesquisas, dissertações e teses mostraram a influência dos movimentos sociais na conformação da consciência popular do direito à educação básica, à escola pública. Pesquisas têm mostrado como a ampliação e democratização da educação básica e a inserção dos setores populares na escola pública teve como um dos mais decisivos determinantes a pressão dos movimentos sociais. Esta é uma relação bastante pesquisada e reconhecida. (p. 29)

Neste trabalho fomos consolidando a necessidade de fomentar essa discussão a partir da análise da experiência da LEC no âmbito da UFRRJ. Perguntarmo-nos quais os efeitos desta disputa de hegemonia que se apresentou e se apresenta no cotidiano e no espaço acadêmico considerando, porém, a percepção dos atores envolvidos no processo e a sua relação com a Instituição. Analisar estes efeitos justifica-se se recorrermos ao processo de luta dos movimentos sociais para a instalação dos programas de Educação do Campo.

Embora muitos avanços já tenham se configurado, foi somente na década de 1990, sob a pressão das organizações populares e o efeito que estas lutas causaram, que a educação voltada para o campo, com o caráter de política pública, surgiu no cenário brasileiro, ocupando espaços nos órgãos governamentais, interessando-nos neste trabalho as políticas públicas voltadas para o nível superior.

A criação desta nova modalidade de graduação, que se estruturou em 2007, teve sua proposta formativa executada a partir de experiências-piloto em algumas universidades, como, por exemplo, a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade de Brasília.

Com a intensificação dessas políticas públicas de acesso se estreitaram os laços entre universidades e Movimentos Sociais, com destaque para os processos de formação via graduação, provenientes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Apesar disso, as universidades, através dos cursos de graduação que seguem a lógica formal de ensino, reforçaram, reproduziram e ainda reproduzem a ideologia da classe dominante, são geridas pela concepção do pensamento único e estão fortemente envolvidas numa lógica produtivista e individualista.

Desta maneira, nosso “campo” de estudo trata de olhar para a LEC buscando os atores, os parceiros, sobretudo seus sujeitos, ao mesmo tempo em que busca enxergá-los em

perspectiva, ou seja, na relação com a universidade e com o movimento. Para Souza (2009):

[...] a educação do campo tem problematizado tais questões entre as contradições sociais maiores que marcam a realidade brasileira. Não se trata de reduzir o mundo dos trabalhadores do campo à sua realidade local; ao contrário, o movimento é de ampliação dos conhecimentos [...] a questão requer um pensar multifacetado, pois a permanência de trabalhadores no campo depende de políticas agrícolas. (p. 51)

Analisando esta nova perspectiva trazida pelos Movimentos Sociais para dentro da Universidade, Arroyo (2003, p. 30) afirma que “de alguma forma os movimentos sociais reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da educação [...]”. Assim, investigar o curso de Licenciatura em Educação do Campo a partir das percepções e das vozes dos envolvidos no processo parece um objetivo adequado para compreender como, ou se, a UFRRJ tem contribuído para atender às demandas destes movimentos. Consideramos esta análise importante, pois ao mesmo tempo em que investiga questões pertinentes ao programa de Licenciatura em Educação do Campo, permite construir uma historiografia com perfil dos sujeitos formados para atuar nesta modalidade.

Fechando o entendimento de por onde passa nosso “campo” de estudo, parece-nos oportuna a explicitação de conceitos que nos fornecem os lastros necessários à análise de nosso objeto. As palavras ‘Memória’ e ‘História’ que rodeiam as ideias neste texto são faces de uma mesma moeda, porém com diferentes sentidos. Mais do que isto, acompanhando o raciocínio de Halbwachs (2006), entendemos que - mesmo inserida num processo de intensa negociação com o indivíduo - toda a memória seja coletiva pois

[...] a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Desta massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não serão as mesmas que aparecerão com maior intensidade a cada um deles. De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes ( p. 69).

O argumento de Halbwachs contribui para os seguintes questionamentos: Como conhecer as memórias destes atores do Campo? Quais as memórias que estavam em

disputa? Quais as memórias que se transformaram em História? Quanto à História, traçaremos algumas ruas e estradas neste capítulo. Quanto à memória, as entrevistas nos permitiram construir estradas para a compreensão do nosso “campo” de estudo.

## **1.2. Contextualizando o Campo como território**

Para dar os primeiros passos na compreensão da Educação do Campo, faz-se necessário um resgate da conjuntura em que a luta por este movimento se insere. Assim, avançaremos nos processos históricos que culminaram na atual conjuntura do “campo” e da questão agrária no Brasil, entendendo que esta análise e as suas relações se fazem indispensáveis na tentativa da configuração de um projeto de Educação para o Campo. Trabalhamos, para isto, com o conceito de "questão agrária" como um conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira (STEDILE, 2005).

O campo brasileiro foi forjado pelos grandes senhores de terra como um espaço para acúmulo de riquezas. Desde que os portugueses invadiram o Brasil, em 1500, século XVI, praticaram a exploração das riquezas aqui existentes, exploraram os nativos – os índios –, além de extraírem madeiras e outros produtos. A forma para ocupação do espaço foi arbitrária, se apoderaram de nosso território por meio de seu poder econômico e militar e, com isso, submeteram os povos que aqui viviam ao seu modo de produção, às suas regras e à sua cultura. Esta invasão se apropriou das riquezas naturais do Brasil como forma de alimentar e manter o nascente capitalismo mercantil da Europa. A colonização trouxe e nos impôs um intenso processo de exportação de matéria-prima que se estendeu pelos séculos XVIII e XIX. Já nesta época, este território vinha se constituindo em um grande latifúndio e se sustentava pela exploração da natureza e dos povos do campo.

O período colonial passou pela exploração das minas de ouro, pelas produções de cana-de-açúcar, de café e, mais tarde, de algodão, mantidas pelo trabalho escravo. À medida que ia aumentando a demanda da produção, aumentava também o número desses

sujeitos escravos na população, fazendo com que neste período a sociedade colonial vivesse sob tutela do senhor de terras.

Neste período, porém, a terra não era uma propriedade privada, ou seja, não era considerada uma mercadoria, pois o Regime Monárquico tinha o monopólio da propriedade de todo o território. Este fato é importante pois mostra que apesar de toda a exploração que começa a se intensificar, a propriedade de terra ainda não é considerada capitalista. Mas, para estimular que o capitalismo adentrasse no território colonial a Coroa portuguesa criou o termo chamado “concessão de uso”, que garantia aos capitalistas-colonizadores investirem seu capital na exploração de tais terras, ao mesmo tempo em que mantinham garantido o direito à herança por parte da Coroa.

A aliança do latifúndio colonial com o capitalismo agravou ainda mais a conjuntura do campo brasileiro. Em 1850, a Coroa portuguesa foi pressionada a substituir o trabalho escravo pela mão-de-obra assalariada, gerando mudanças na forma de produção que contribuiriam para o avanço da economia agrária. Deste entendimento, nasceu a primeira Lei de Terras da Colônia ainda em 1850, ditando que estava proibido qualquer tipo de posse sobre as terras que não fosse pela compra e, como neste período a maioria da população era escrava, como afirma Ribeiro (1996 apud OLIVEIRA 2011, p. 62) não seria possível a compra de terras pelo povo. Ou seja, a Lei de Terras nada mais foi do que a apropriação da terra, um bem da natureza a qual, portanto, não deveria ter valor de consumo em uma mercadoria como outra qualquer, passível de compra e venda.

O capitalismo mudou o sistema de produção no campo sem mudar, ou melhor, intensificando ainda mais as relações desiguais de poder, consolidando a propriedade privada. A Lei de Terras foi, portanto, a grande aliada do latifúndio no Brasil solidificando e tornando legal o modelo de grandes propriedades rurais sob o domínio de apenas um proprietário consolidado até os dias atuais.

Em 1888, atendendo a então demanda do capital e diante da falta de condições para sustentar o trabalho escravo, ocorreu a Abolição da Escravatura, através da promulgação da Lei Áurea, feito este que no discurso burguês atual trouxe liberdade a estes trabalhadores mais que na verdade foi somente a efetivação daquilo que já vinha ocorrendo na prática.

Entretanto, Stédile (2005) descreve a situação em que se encontravam os ex-escravos neste momento:

Ora, essa característica visava, sobretudo, impedir que os futuros ex-trabalhadores escravizados, ao serem libertos, pudessem se transformar em camponeses, em pequenos proprietários de terras, pois, não possuindo nenhum bem, não teriam, portanto, recursos para "comprar", pagar pelas terras à Coroa. E assim continuariam à mercê dos fazendeiros, como assalariados. (p. 7)

E completa:

Como ex-escravos, pobres, literalmente despossuídos de qualquer bem, resta-lhes a única alternativa de buscar sua sobrevivência nas cidades portuárias, onde pelo menos havia trabalho que exigia apenas força física: carregar e descarregar navios. E, pela mesma lei de terras, eles foram impedidos de se apossarem de terrenos e, assim, de construir suas moradias: os melhores terrenos nas cidades já eram propriedade privada dos capitalistas, dos comerciantes etc. Esses trabalhadores negros foram, então, à busca do resto, dos piores terrenos, nas regiões íngremes, nos morros, ou nos manguezais, que não interessavam ao capitalista. Assim, tiveram início as favelas. A lei de terras é também a "mãe" das favelas nas cidades brasileiras. (p.8)

As consequências provocadas pela concentração de terras e pela exploração do povo do campo se estendem por todo século XX. Oliveira (2011) ao descrever a importância da monocultura de café para a economia brasileira no início do século XX nos revela que:

O Brasil adentra o século XX tendo sua economia pautada na exportação de uma commodity que pouco agregava em termos de valor gerado e de perspectivas de um desenvolvimento mais democrático. A forma de garantir essas produções com vistas a ganhar o mercado mundial exigia um tipo de posse de terra que não a democratizava e, assim, colocava sérios empecilhos à construção de uma sociedade mais livre. (p. 61)

Em 1930, já sob a República, o país passou por uma crise econômica que provocou grandes mudanças na questão agrária. Neste período a economia brasileira passou a ser dependente da industrialização e, conseqüentemente, a agricultura também se tornou presa a esta subordinação.

A partir de 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial, o capitalismo brasileiro se fortaleceu ainda mais, ganhando espaço no cenário mundial. O campo, que até então era visto como um lugar atrasado, gradualmente modernizou-se, recebeu o apoio dos aparatos

tecnológicos, dos insumos químicos e de modernas máquinas num processo conhecido como Revolução Verde<sup>3</sup>, que relacionou a erradicação da fome ao processo de industrialização da agricultura, justificando desta maneira o surgimento das fábricas, das máquinas e dos insumos agrícolas no país. Todo este aparato teve como resultado um violento êxodo rural, estimulado pela lógica do capitalismo.

O modelo de produção agrícola integrada à indústria, baseado na monocultura e na ocupação de grandes extensões de terra fez com que a produção camponesa se tornasse cada vez mais difícil. Aos trabalhadores do campo foi destinado o papel de mão-de-obra barata seja para as nascentes indústrias da cidade, para os que engordaram as estatísticas do êxodo rural, seja na produção de alimentos para a manutenção da cidade, que eram rigorosamente fiscalizados pelo governo. Incorporou-se assim, um projeto de sociedade e de país que negou a possibilidade de existência digna do povo do campo. Um campo sem gente, sem vida, proposto pelo capitalismo, mas não sem resistências.

No cenário atual, o avanço do latifúndio, então transformado em agronegócio, protege as terras improdutivas, travando a obtenção de terras para a Reforma Agrária<sup>4</sup>. Somado a isto, promove um amplo conceito ideológico de criminalização dos movimentos sociais que lutam pela terra e pela educação emancipadora<sup>5</sup>. Esta característica inserida na dimensão do trabalho camponês é responsável pelas relações de poder que se estabeleceram ao longo da nossa história, gerando condições desumanas de trabalho e de vida no campo. A bandeira de luta por reforma agrária levantada pelos movimentos sociais do campo não

---

<sup>3</sup> A Revolução Verde foi uma grande campanha de propaganda na década de 1970 para justificar à sociedade que bastava "modernizar" a agricultura, com uso intensivo de máquinas, fertilizantes químicos e venenos e, com isso, a produção aumentaria, e a humanidade acabaria com a fome. Mas as empresas transnacionais tomaram conta da agricultura, ganharam muito dinheiro, acumularam bastante capital e, com isso, houve uma concentração e centralização das empresas. Atualmente, não mais do que 30 conglomerados transnacionais controlam toda a produção e comércio agrícola. (STÉDILE, 2005)

<sup>4</sup> A reforma agrária é entendida como uma meta que estabeleça um sistema de relações entre o homem, a propriedade rural e o uso da terra capaz de promover a justiça social, o progresso, o bem-estar do trabalhador rural e o desenvolvimento econômico do país (SANDRONI, 1999, p. 222)

<sup>5</sup> Educação emancipadora é proposta por Paulo Freire, como uma educação para a autonomia. Segundo Freire, está implícita a decisão pessoal e a responsabilidade, que, cada um de nós é que forja a sua autonomia, gerada pelos exemplos e pela dinâmica familiar e social, com a intenção lúcida e ética de sermos agentes da soberania e da dignificação das e dos humanos, no marco da tolerância, da humildade e da justiça, pois foi isso que ele afirmou ao escrever: "a pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade." (FREIRE, 1996, p. 107)

existiria se não carregássemos em nossa herança histórica a dominação da estrutura agrária latifundiária, que desde a colonização até os dias atuais só fez contribuir para o fortalecimento da hegemonia do capitalismo no campo brasileiro.

Além disso, completa este panorama a intensa participação das empresas multinacionais e de seus bancos financiadores, controlando a produção nacional e movimentando a economia agrícola. Investindo em técnicas de produção que comprometem a biodiversidade, desmatam nossas florestas e manipulam geneticamente nossos alimentos em nome de uma agricultura capitalista moderna, que é por essência excludente, afetando diretamente a relação de trabalho na agricultura, assim como a relação da agricultura com o meio ambiente.

Diante desta conjuntura, é que emerge a necessidade de lutar por um campo e por uma sociedade diferente, mais justa e solidária. Neste cenário, mesmo com correlação de forças desproporcionais, ganha intensidade a luta dos movimentos sociais populares.

Vale destacar que, desde o período colonial, a forma como vinha se organizando a questão agrária sempre foi seguida de muita resistência por parte dos povos oprimidos. Registrando as lutas indígenas de defesa do território e, mais tarde, as revoltas sociais com o genocídio da escravidão, onde os trabalhadores escravos fugiam e multiplicavam os quilombos, colocando força e tensionando para a concretização do abolicionismo. Na década de 1940, podemos destacar que as relações de trabalho subumanas e a opressão da classe trabalhadora do campo acarretadas pelo latifúndio apontam para o surgimento das primeiras lutas camponesas e, partir dos anos 1950, deu origem às Ligas Camponesas Paraibanas<sup>6</sup> e a diversas outras organizações do campo, todas elas reprimidas pelo Golpe Civil-Militar de 1964. Após este período de inconstitucionalidade, na luta pela redemocratização esses movimentos voltam a se organizar na forma de ocupações de terras do latifundiário por centenas de famílias a partir de 1979. Esta articulação se fortaleceu em

---

<sup>6</sup> No latifúndio as relações de trabalho eram subumanas e com a opressão da classe trabalhadora começaram a surgir as primeiras lutas camponesas. O principal objetivo da Liga Camponesa era lutar pelo melhoramento das condições de vida dos camponeses e por políticas públicas de reforma agrária. Neste espaço de tensões ocorreram confrontos diretos com o Exército, como em Canudos no Sertão Baiano de 1893 a 1897; na Guerra do Contestado no norte de Santa Catarina e no sul do Paraná no período de 1912 a 1916. Estes movimentos são marcados por muito sofrimento, mortes e opressão da classe trabalhadora rural (PEREIRA, 2009).

1984 com o primeiro encontro que deu origem ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Esta contextualização histórica nos indica que o campo brasileiro vive uma disputa entre dois projetos que são antagônicos, e que para o enfretamento entre estes distintos projetos resultar em vitórias concretas na superação do modelo imposto será preciso uma organização popular. E, é desta necessidade de resistência e de organização que germina a luta por uma Educação do Campo. O professor Miguel Arroyo, na palestra *Educação Básica e Movimentos Sociais do Campo* que apresentou em Luziânia-GO (1998), a partir de sua experiência e da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, fez um chamado no sentido de fortalecer esta organização e pôr força na construção de um novo projeto de educação. Arroyo nos fala de um campo que está vivo:

O ser humano não produz apenas alimentos, roupas, ele se produz na medida em que produz. Lembrem daquela frase de Dom Tomas Balduino: “Terra é mais do que terra”. Lembram? Uma frase bonita: A terra é mais do que terra. A produção é mais do que produção. Por quê? Porque ela produz gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo de ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso vocês não separam produção de educação, não separem produção de escola. (p. 26)

Esta afirmação de Dom Tomas Balduino, resgatada nas palavras de Arroyo sintetiza a essência do nosso estudo, pois demonstra a emergência de se romper com o modelo de agricultura que domina o campo brasileiro hoje e a urgente necessidade de se consolidar “outra” agricultura, e isto perpassa também a formação e a reafirmação dos sujeitos do campo. Pois como bem sabemos, os modelos de agricultura que hoje chamamos de alternativos na verdade sempre existiram e foram esquecidos nos projetos do capitalismo, quando não explicitamente impedidos de se desenvolver. Ou seja, os pequenos produtores, os quilombolas, os ribeirinhos, os indígenas, os pescadores, os assentados da reforma agrária e todos os outros sujeitos do campo foram esquecidos juntamente com modelo de agricultura que praticavam. Portanto, “o que está no centro da luta dos sujeitos e dos Movimentos Sociais do Campo é a demanda da urgente revitalização de suas agriculturas e, junto com elas, a busca da reafirmação dos sujeitos que a praticam” como nos aponta Oliveira et al (2011, p. 63).

Para tanto, cabe-nos assimilar que a construção deste novo projeto de agricultura se conformará à medida que se for forjando um novo tipo de agricultor, ou seja, empenhar-se na formação de sujeitos que vivam no e para o campo e que exijam os seus direitos, que tenham as condições de lutar e de resistir ao projeto de agricultura capitalista. E, recorrendo a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, entendendo que só o oprimido é capaz de libertar-se e que fazendo isso liberta seu opressor, será preciso emponderar de novos valores este agricultor que já existe em potencial, para tal necessita de instrumentos que, desenvolvidos por ele, possam colocá-lo em condição de construir um novo mundo rural. “Pois os que oprimem, exploram e violentam em razão de seu poder, não podem ter neste poder a força de libertação dos oprimidos e nem de si mesmos”. (FREIRE, 1987, p. 31)

Assim, surge o movimento por uma Educação do Campo como uma questão que passa necessariamente pela dinâmica dos movimentos sociais, na medida em que se coloca uma educação dos direitos, uma educação que só avança conforme a conquista de direitos sociais, como também conforme o processo de enraizamento das matrizes culturais pertencentes a história dos trabalhadores rurais. A principal força deste movimento vem do contexto político, econômico ou sociocultural que o produz.

### **1.3. Educação Rural e Educação do Campo: dialogando com os conceitos**

A partir deste contexto sobre o campo brasileiro apresentado, podemos constatar que as intensas e expansivas relações capitalistas na agricultura acabaram por acirrar ainda mais as contradições entre os distintos modos de produção agrícola. Neste cenário destacam-se duas lógicas que se contrapõem. Por um lado, está a lógica do trabalho e de reprodução da vida, um modelo de agricultura cujo objetivo é a produção de alimentos. Neste modelo encontram-se as ideologias da agricultura camponesa, sua forte afinidade com a natureza e sua maneira de fazer a agricultura. Por outro lado, apresenta-se a proposta capitalista para a organização da produção agrícola voltada para o negócio, especialmente para a produção de commodities e, por isso, chamada de agronegócio, fortemente subordinada às indústrias multinacionais e à lógica do capital.

Por todo o investimento feito e pela sua dominação sobre o modelo de agricultura camponesa, dada principalmente pela divisão de classes com que se organiza a sociedade, é

que o modo de agricultura capitalista se sustenta como hegemonia cultural e como modelo dominante na produção agrícola, colocando a agricultura camponesa como sinônimo de atrasado, de arcaico, de algo que precisa ser superado, “modernizado”. Esta ideologia nos permite remontar o modelo educacional historicamente pensado para o meio rural, segundo a qual o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida. Sobre isso nos fala Freitas (2011):

A trajetória da Educação Rural, no Brasil, inicia-se na década de 1930 do século 20, paralelamente ao início da industrialização, que gerou um processo de intenso êxodo rural e crescente urbanização da população. Nasce marcada pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimo de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente. (p.36)

Nesta perspectiva, ao pensar na educação deste território institui a necessidade de formação de uma mão-de-obra que seja minimamente qualificada e que auxilie na implementação de um projeto de sociedade e agricultura que esteja subordinado aos interesses do capital, chamada de Educação Rural que em nada contribui para a emancipação dos camponeses. A Educação Rural é pensada como forma de superar o atraso do sujeito do campo, o qual deveria ser educado para se enquadrar no sistema agrícola moderno. Como exemplo deste momento, recorreremos mais uma vez a Freitas (2011) para citar a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), criada em 1952, que se propunha a levar educação fundamental para “recuperação total do homem rural”.

A Educação Rural diante deste desafio de introduzir o camponês às novas formas e técnicas pensadas para a agricultura, reforçou a imagem negativa desses povos, de seu estilo de vida e acabou contribuindo para que agravasse ainda mais as desigualdades sociais no campo. Pois, para que estes sujeitos que estavam sendo educados para aderirem à modernidade pudessem trabalhar nas grandes propriedades rurais, teriam que negar sua identidade. Assim, o discurso da fixação do homem à terra, na prática, surtiu o efeito inverso, estimulando-os a abandonar o campo buscando ascensão social nos centros urbanos.

Além disso, se soma a esta conjuntura o período de elitização que marcou a educação brasileira, como constatam Ferreira e Brandão (2011, p.04) ao afirmarem que “o

modelo de educação praticado no Brasil pelos diferentes governos entre o início do Império (1822), até meados do século XX, era uma educação para a elite econômica e intelectual, em prejuízo direto e indiscriminado dos pobres, negros e índios”.

Estes traços que constituem a educação no meio rural não se estabeleceram, historicamente, como um espaço prioritário para uma ação planejada e institucionalizada do Estado brasileiro. Isso privou a população do campo, em especial, a classe trabalhadora, de ter acesso às políticas e serviços públicos, produzindo um quadro extremamente precário, refletindo nos graves problemas da educação brasileira de modo geral. Esse fato pode ser comprovado pelo elevado índice de analfabetismo no campo: 23,2 % da população, percentual que cai para 7,3% na área urbana. (IBGE, 2010)

Ainda observando os dados do censo populacional de 2010 (IBGE, 2010), verificamos que atualmente a população no Brasil é predominantemente urbana. Apesar disso, o contingente de pessoas que vivem no campo é expressivo, se considerarmos que milhares de municípios brasileiros são de características predominantemente rurais. Conforme aponta o documento elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP):

[...] se considerarmos como critérios de ruralidade a localização dos municípios, o tamanho da sua população e a sua densidade demográfica, conforme propõe Veiga (2001), entre os 5.560 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais. Ainda de acordo com esse critério, a população essencialmente urbana seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a, praticamente, o dobro da oficialmente divulgada pelo IBGE, atingindo 42% da população do país. Dessa forma, focando o universo essencialmente rural sugerido pela proposta do pesquisador, é possível identificar em torno de 72 milhões de habitantes na área rural”. (2006, p. 07-08).

Apesar de tais características, a educação oferecida nas escolas públicas dos municípios com estas particularidades trazidas pelo INEP é um modelo de educação elitista que não atende as necessidades dos homens, mulheres e jovens que vivem e trabalham na roça. Para estes sujeitos, presenciamos um projeto educacional que inclui o transporte para

estudar nas “cidades” e um alto número e fechamento das escolas do campo<sup>7</sup>. Trata-se de um projeto de educação que prepara para o trabalho nos centros urbanos, visando atender as necessidades do agronegócio, agroindústria e comércio. Além de reafirmar a existência de um campo condicionado à concentração de terra e de capital, que exclui a grande massa dos trabalhadores, insiste no trabalho escravo, no envenenamento das terras, das águas e das florestas como metodologia de produção. Propagandeia o campo e os seus sujeitos como algo a ser suplantado.

Miguel Arroyo na palestra proferida em Luziânia/GO, por ocasião da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em julho de 1998, fez os seguintes questionamentos:

[...] como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (p. 16).

As interrogações nos fazem observar as inúmeras inquietações que foram conduzindo os movimentos sociais a lutarem por um projeto de educação do e para o campo, respeitando suas particularidades, o direito ao cultivo da terra e à valorização de sua cultura. Em meados da década de 1990 esta nova proposta para a educação começa a se destacar e ganha dimensão nacional, num processo conhecido como "Movimento Nacional por uma Educação do Campo", protagonizado pelas organizações camponesas em estado de luta como abordaremos mais adiante.

A diferença entre os antagônicos conceitos imersos na educação rural e na educação do campo, são definidos por Caldart (2012):

A utilização do termo “campo” no lugar de “rural” é própria do movimento, que por meio desta distinção procura diferenciar suas

---

<sup>7</sup>Recentemente, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 12.960, de 27 Março de 2014, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

exigências das políticas “urbanocêntricas”. O território denominado “campo”, dentro do projeto político dos movimentos sociais, é um território de direitos e opõe-se ideologicamente ao território tal como entendido pelo agronegócio e pela lógica econômica e desenvolvimentista em geral (p. 16).

A educação do e no campo enquanto fundamento histórico recria o conceito de camponês, utilizando o “campo” como símbolo significativo, referindo-se assim, ao conjunto de trabalhadores que o habita. Sendo “do campo e para o campo”, ou seja, expressando que deriva das necessidades e interesses dos camponeses, em contraposição às políticas feitas para o meio rural a partir dos centros urbanos. Do campo, por uma questão de identidade, se reconhecendo enquanto trabalhadores rurais, caiçaras, ribeirinhos etc. E no campo porque trata-se de uma proposta que vincula os sujeitos a seu território, pela permanência na roça. Com a intenção de evidenciar esses conceitos e esclarecer a essência da expressão Educação do Campo Caldart (2004) afirma que:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade desse movimento Por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (p.149-150)

Assim, a Educação do Campo emerge das lutas sociais pelo direito a uma educação contextualizada, somada à realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social e por condições dignas de vida. Diferencia-se da Educação Rural proposta pelo Estado capitalista por justamente tencionar esta concepção “escolacentrista”, termo usado por Caldart (2007), e por surgir embebida pelas experiências dos movimentos sociais nas dinâmicas de suas organizações. Corroboramos com Caldart (Ibid.) quando esta discorre sobre o acúmulo dos movimentos sociais em relação às suas experiências e à visão que estes apresentam da educação:

Embora lutem pelo direito à escola e valorizem muito a especificidade do processo educativo que pode acontecer através dela, aos Movimentos parece mais difícil conceber a escola como o lugar supremo da educação; o único para o qual parece justo formar profissionais. Não é isso que vivem em sua realidade; não foi a escola que lhes garantiu o protagonismo social que conquistaram. Não é esta a inspiração que trazem da

“Pedagogia do Oprimido”; não é esta a “Pedagogia do Movimento” que buscam construir. (p.19)

Os Movimentos Sociais do Campo apresentam uma visão mais alongada de educação, uma educação que está para além da escola. Ou seja, uma educação que não está reduzida a uma educação escolar e que não toma a instituição escola como único referencial para se pensar os processos educativos.

O essencial da proposta pedagógica da Educação do Campo está no fato de relacionar a educação à realidade, ou seja, a sua dimensão educativa passa necessariamente por uma *práxis* social, relacionando os conteúdos de aprendizagem com a formação para o trabalho, com a cultura e com a luta social de permanência no campo. É, portanto, um projeto de educação emancipador.

O movimento pela Educação do Campo se fundamenta em três dimensões que se complementam: a dimensão política, através dos sujeitos sociais coletivos que compõem tal movimento; a dimensão pedagógica, com a disputa das instituições tradicionais através de propostas políticas contra hegemônicas, atingindo todos os níveis de escolaridades, destacando neste trabalho a educação no campo no ensino superior; e a dimensão epistemológica, com aprofundamentos acerca das formulações que vêm sendo construídas em relação ao tema, principalmente nas instituições universitárias públicas.

Transversal a estas dimensões podemos inserir a dimensão cultural, compreendo este movimento como um fenômeno de transformação social, pois demanda propostas inovadoras para a dinâmica escolar, que aceita e mais que isto, que se apropria da realidade, que traz vida para o campo, um movimento que questiona o modelo de sociedade vigente. Caracteriza-se, portanto, como um movimento de luta contra hegemônica.

A Educação do Campo reivindica a volta dos agricultores às suas raízes buscando não apenas a criação de políticas públicas para o desenvolvimento cultural e intelectual destes atores, como também tenciona para o desenvolvimento de políticas públicas agrárias. Entretanto, muito ainda precisa ser feito para se concretizarem, na prática, as diretrizes operacionais para esta modalidade educacional. Para investigar a educação, não basta verificar como a dinâmica social condiciona as práticas educativas, mas também o movimento inverso, “não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação [...]”, afirma Caldart (2003, p. 04).

As práticas deste movimento de Educação do Campo assumem ainda um papel fundamental na implementação das políticas públicas, pois exigem a retomada dos debates acerca da estrutura de educação consolidada e nos leva a pensar para que(m) estamos sendo formados, recupera traços de um perfil de ser humano que já não aparece como projeto formativo predominante no formato da sociedade que temos, mas que são exigidos pelos vínculos sociais dos sujeitos concretos que estão formulando esta questão a partir da realidade do campo no Brasil. Trata-se de um movimento concreto que visa a superar o atual modelo de educação e, conseqüentemente, de sociedade que agride de forma violenta os sujeitos do campo, colocando estes sujeitos como protagonistas do processo de ruptura e de mudança do atual formato de relações sociais, levando-os a reagir e se organizar contra esta condição. E, essencialmente a se distanciarem da lógica meramente produtivista da terra e do seu próprio trabalho.

Essas experiências marcam a trajetória de luta dos movimentos sociais do campo e articulam as necessidades formativas das pessoas que deles participam com as necessidades coletivas da construção de um projeto histórico e de classe que desde os meados da década de 1980 promovem a ruptura de paradigmas e a emergência na construção de paradigmas contra hegemônicos. No entanto, as referências científico-curriculares com caráter libertárias requerem um esforço hercúleo por parte das instituições de caráter mais progressistas. Isso remete mais uma vez à instituição como um direito, um espaço que deve ser disputado, tanto pela sua autonomia quanto pela sua humanização.

Para além de toda a mística que abraça os conceitos de Educação do Campo há uma linha concreta que vem sendo desenhada e, neste sentido, em março de 2012 por pressão das lutas sociais, o Governo Federal lançou o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), através do qual apresentou um conjunto de ações e de políticas para a Educação do Campo, nos termos do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Ou seja, as mobilizações de entidades e das organizações do campo iniciadas desde o final da década de 1990, passaram a ser revertidas em políticas públicas, como veremos com mais cuidado no capítulo que se segue.

Entretanto, vale destacar aqui uma preocupação trazida pelos movimentos sociais presentes no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), realizado em Brasília em 2012, quando alertam que:

Partimos do entendimento de que a forma assumida até aqui pelo PRONACAMPO não é arbitrária. Ela indica uma tendência: estamos entrando em um novo ciclo, que é de retorno da “educação rural” ao cenário brasileiro, devidamente atualizadas pelas novas demandas de reprodução do capital no campo, e ironicamente chamada pelo polo que representa o polo hoje subordinado (por isso nosso sentimento de conceito “inválido”), mais que também será considerado na reconfiguração da política: a própria educação rural não poderá ser a mesma depois da Educação do Campo. (p. 2)

Com isto é preciso dar passos cautelosos, ter claro que para analisar a Educação do Campo temos que paralelamente considerar a relação que se dá entre o campo, a educação e o trabalho no Brasil. Entendendo que esta análise é conjuntural e que, por isso, perpassa o momento atual da economia brasileira e pelo lugar que o agronegócio assume nela, propagandeando o Brasil como o *celeiro do mundo*, incentivando a instalação das multinacionais e dentro desta lógica tornando-se fornecedor de matéria-prima e commodities para a exportação. E perpassa também a demanda de formação profissional e da situação de trabalho dela decorrente.

A educação faz parte de uma dinâmica social e cultural que são amplas. Esta afirmação torna fácil visualizar então que a educação no meio rural está em questão, porque o campo como território está em questão, passando por diversas tensões e disputas que são dinâmicas. Os movimentos sociais fazem de um momento histórico oportuno para radicalizar o projeto de educação, pensando na educação do e para os sujeitos do campo. E, isso implica sobretudo, em pensar na formação dos docentes que atuarão neste espaço. É desta preocupação que surge uma grande questão: a formação dos educadores para atuar nas escolas do campo.

#### **1.4. Formação de educadores para as escolas do campo**

A formação dos educadores tem sido orientada historicamente pelo modelo de capacitação técnica, ou seja, para formar sujeitos que atendam às necessidades do mercado

de trabalho. Nesta realidade, o pressuposto básico é o de incentivar os conhecimentos teóricos já que, nesta lógica, a teoria precede a ação e o conhecimento é obtido linearmente na dinâmica teoria-prática. Esta concepção, no entanto, apresenta uma visão distorcida desta relação. Por isso, nos últimos anos, este modelo tem sido bastante criticado, sobretudo, pelos movimentos sociais que valorizam as experiências práticas como ferramentas essenciais no processo de constituição dos saberes docentes. Nesta perspectiva, a formação do educador passa a ser vista dentro da dinâmica ação-reflexão-ação, tendo a prática como ponto de partida e de chegada do processo formativo dos educadores.

A década de 1990 foi significativa no que se refere à elaboração de políticas públicas para a educação brasileira. Configurou-se a partir deste momento uma política educacional pautada na formação básica do educando para atender as necessidades do mercado de trabalho, em um modelo educacional que se propõe a ensinar “de tudo um pouco”, mais sem conexões entre os saberes, um ensino fragmentado e meramente conteudista. Nesta lógica, a formação docente é pensada para a moldar os educandos à lógica do capital, difundindo-a e legitimando-a. Silva (2001), observa que nesta lógica não há nenhum interesse dos poderes públicos em formar professores competentes e críticos.

Diante deste quadro e tendo como princípio uma educação que seja efetivamente do e para o campo, os movimentos sociais alertam para a necessidade de uma formação docente que vá ao encontro aos interesses da classe trabalhadora. Destaca-se como protagonista desta luta o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tomando diversas iniciativas cujo objetivo seja a construção de um modelo de educação diferenciado. A proposta do MST e desses atores coletivos do campo implica num projeto de educação que garanta uma formação integral, contemplando desde os conteúdos escolares até a formação humana e social do sujeito, tornando-o capaz de interagir com a realidade e, por consequência, ser capaz de transformá-la. De acordo com os Princípios da Educação no MST (1996), esta educação proposta deve ser capaz de interagir com o mundo:

(...) ou seja, insistirmos numa proposta de educação do MST não quer dizer nos fecharmos nos limites da nossa realidade imediata ou de nossas lutas específicas. Isso não nos levaria aos objetivos maiores de mudança. Por isso é característica essencial de nossa educação a preocupação com a abertura de horizontes de nossos/nossas estudantes, aquele velho

princípio, também filosófico, de que nada do que é humano me pode ser estranho. ( p. 6)

Nesta perspectiva a formação docente é vista como instrumento de transformação e formação permanente, formando educadores que sejam capazes de contribuir com a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua condição, sendo parte de um projeto educacional emancipador. Ou seja, um projeto que condicione a aquisição de conhecimento, mas de um conhecimento que liberta. Deste modo, a formação dos educadores tem como desafio romper com o modelo de educação tradicional. E, por isso é vista com certa preocupação pelo MST, uma vez que entendem que para atuar nas escolas de assentamento e acampamento, estes devem estar comprometidos com a causa destes atores e vinculados às lutas dos sujeitos que o compõe.

Essas reflexões em torno da educação escolar no Movimento, surgiram ainda por algumas preocupações básicas como:

a de considerar que as crianças sem-terra tinham uma experiência de vida diferenciada de outras crianças e isto deveria ser considerado no jeito de trabalhar com elas; e a de que a luta de alguma forma, pudesse entrar na escola, especialmente para que fosse lembrada e valorizada pelas novas gerações (CALDART, op.cit., p. 157)

É do acúmulo desta discussão que surgiu a necessidade de que o próprio Movimento formasse seus educadores para atuarem nas escolas do campo. Para que esses referidos espaços tivessem professores do próprio acampamento e assentamento, podendo compartilhar e compreender a realidade vivida. Entretanto, como observa Caldart (2004), alguns assentamentos contavam com o apoio e o auxílio de professores que não eram do MST e garantiam um excelente trabalho, coerente com a realidade dos assentados.

A luta pela educação nas áreas de reforma agrária defendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra passa a pressionar então para a formação dos sujeitos do campo, ganha forças e se insere em um movimento mais amplo: a Educação do Campo em parcerias com vários outros movimentos. Reafirmando assim as particularidades e a cultura do modo de vida e do cotidiano camponês.

Nesse sentido vale ressaltar a importância da formação dos educadores, para que estes tenham condições de, sendo parte da luta e do Movimento, resgatar dos educandos a

sua história, o seu conhecimento. Além disso, os sujeitos do campo sempre produziram seu próprio conhecimento, como exemplo temos a forma com a qual se relacionam com a natureza, extraindo dela o necessário sem destruí-la. Esses saberes não podem ser ignorados pelo conhecimento acadêmico tradicional.

Assim, os educadores para atuarem nas escolas do campo devem ser formados de tal modo a terem condições de incrementar o diálogo entre os vários saberes, incentivando sempre o respeito a todas as culturas, aproveitando o conhecimento científico e acadêmico mas sem perder o cuidado com o saber popular. O conhecimento pela experiência deve ser valorizado no processo formativo desses educadores. A formação acontece pela *práxis*, pois tanto os saberes teóricos quanto a vivência prática são fontes de conhecimento. O importante é que exista sempre o diálogo, como ressalta Freire:

Desta maneira, o educador já não é apenas o que apenas educa, mas o que enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. (...) Já agora ninguém educa ninguém como tampouco alguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo. (op.cit., p. 79)

Destas reflexões nasce o entendimento de que a formação de professores para o campo envolve necessariamente o diálogo com a concepção de educação e de projeto de escola do campo que se pretende consolidar. Considerando que a realidade da escola do campo é atravessada pelo contexto em que ela está inerida e que, como vimos no começo deste capítulo, é repleta de contradições e disputas, torna-se emergente a formação de um educador com percepções mais ampliada e totalizante, podendo desta maneira dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nesta realidade.

A partir dessas questões, o MST em parceria com as universidades públicas e com outras organizações camponesas se propuseram a criar um curso que tivesse características próprias e fosse capaz de responder às necessidades da Educação no Campo. Tendo como entendimento que a formação do docente multidisciplinar para as escolas do campo exige um modelo de formação distinto daqueles até então presentes nas instituições brasileiras na forma de licenciatura plena, por meio do qual o docente não tem condições de intervir globalmente no processo de formação de seus alunos, já que durante toda sua formação não foi preparado para atuar desta maneira é que os movimentos sociais passaram a defender

uma formação docente com condições para atender as especificidades dos diferentes contextos da educação escolar.

Somaram-se a este projeto em prol dessa formação docente diferenciada diversas instituições, representações do Estado, professores e movimentos sociais, emersos por algumas experiências que já vinham sendo desenvolvidas, é que se cria então o curso de Licenciatura em Educação do Campo, cujo objetivo central é esse, o de formar os educadores que atuarão nas escolas do campo. É sobre a forma como se consolida este curso e sobre os antecedentes que o respaldam que nos dedicamos no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2

### LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LUTA E DE SONHOS

*“Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham, menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nesta situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais, é um difícil, mas imprescindível aprendizado” – é a “pedagogia do oprimido.”*

*(Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido, 1987)*

A primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, foco do nosso objeto de estudo, tem sua história marcada por antecedentes que ultrapassam a própria criação da LEC. Para analisarmos a maneira como a existência de um curso com este caráter se configurou em uma universidade reconhecida por sua atuação na formação de profissionais da área das agrárias, é preciso passar o nosso olhar por um conjunto de movimentos, tentando enxergar a dinâmica histórica que constitui tal ferramenta.

Neste capítulo nos debruçaremos sobre este olhar para os processos históricos que antecedem à criação da LEC, tentando identificar sua origem e conceituá-la a partir dessa mirada. Para isso, dividiremos nossas ideias em alguns tópicos buscando aprofundar nossa análise e narrar com um pouco mais de detalhes os sistêmicos pontos que vão desenhando o sentido sociocultural e educativo da consolidação deste curso.

#### **2.1. O Movimento dos Sem Terra e a Educação**

Seria um crime relatar as experiências de Licenciatura em Educação do Campo que vem pouco a pouco tornando-se cada vez mais presentes nos espaços de educação formal,

ocupando as instituições de ensino com sua pedagogia participativa e suas místicas e não deixar registrado a luta e a empírica participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na construção de um projeto educativo que faça vínculo com a realidade, que empoderem os sujeitos do campo de dignidade e responsabilidade diante transformação social.

A educação se coloca para os movimentos sociais no campo, e especificamente para o MST, como um elemento fundamental no complexo desenvolvimento territorial das suas lutas. A educação é entendida também como um processo de formação humana na territorialização e espacialização do Movimento. Santos (2008) afirma que:

Falar de educação no MST é pensar numa escola que trabalhe a dor, a sexualidade, as dificuldades, a separação, os problemas vividos; uma escola real, concreta, que viva a prática e o cotidiano dos trabalhadores, uma escola que forme o cidadão, valorizando a qualificação de processo de ensino-aprendizagem, os seus desafios e a preparação política. (p. 49)

O nosso foco é, entender a importância da educação para o MST e os métodos educativos que desempenham e que vão se constituindo em um projeto popular para a educação e se tomam como as mais ricas experiências dentre os movimentos sociais. E esta mirada nos remete à história do próprio MST.

O MST se configurou num exemplo do avanço das mobilizações sociais no campo. Surgiu como um movimento nacional, tendo como marco de sua fundação e organização o ano de 1984, quando aconteceu o I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Hoje com mais de 30 anos de existência, o Movimento dos Sem Terra já consolidado é visto por um lado como exemplo de luta e organização, sendo tomado como referência na luta pela terra, pela reforma agrária e pelas transformações sociais do país. Ao mesmo tempo, os ruralistas tentam configurá-lo a uma imagem de atrasado e subversivo, por conta, principalmente, de sua prática de ocupações de terra. Mais é já nesta prática de ocupação de terra, em que nasce e se reproduz o MST por meio da espacialização e da territorialização da luta pela emancipação do campo que se nota a responsabilidade com a educação.

Ao discorrer sobre a história que dá origem ao MST em sua própria página na internet, encontramos a seguinte contestação:

A semente para o surgimento do MST talvez já estivesse lançada quando os primeiros indígenas levantaram-se contra a mercantilização e

apropriação pelos invasores portugueses do que era comum e coletivo: a terra, bem da natureza. Como imaginar o Movimento Sem Terra hoje, sem o exemplo de Sepé Tiarajú e da comunidade Guarani em defesa de sua terra sem Males. Ou da resistência coletiva dos quilombos ou de Canudos? Da indignação organizada de Contestado? Como imaginar nosso movimento sem o aprendizado e a experiência das Ligas Camponesas ou do Movimento de Agricultores Sem Terra - Master. Por tudo isso, nos sentimos herdeiros e continuadores de suas lutas. E somos também parte das lutas que nos forjaram no nosso nascimento. (MST, 2014)

Este trecho nos indica que o MST não tem um início em si mesmo, senão que sua origem é fruto de um processo que perdura ao longo de séculos de exploração do povo pobre, recorrendo aos grandes exemplos de resistência que iam se construindo em cada tempo de acordo com a emergência da realidade para tomarem como ponto de partida do que já foi feito e dar um sentido de continuidade para a luta. Consolida-se como um Movimento camponês de identidade diversa por reunir pessoas de todas as regiões do país.

Da afirmação “Somos parte das lutas que nos forjam no nosso nascimento” (Ibid.) o MST se efetiva como movimento social no campo durante a conturbada década de 1980, que recém passara pelo violento processo de ditadura militar que esmagava os direitos e a liberdade de toda sociedade e também pela agitada propaganda de “modernização” da agricultura, através do já mencionado processo conhecido como Revolução Verde, podemos perceber que a primeira expressão que vai definindo-o é o olhar para a história, para o de onde vem, para o que já foi feito antes e assim ter uma direção de por onde continuar. Ou seja, o MST nasce dialogando com a história concreta que o antecede.

A luta por Reforma Agrária defendida como objetivo central pelo MST desde 1984 não é pensada de forma isolada. A luta deste movimento vai além da conquista da terra, entendendo que não basta conquista-la. É preciso criar condições de se manter nela. Por isso, trava uma luta política por uma estrutura que integre o bem estar humano, envolvendo diversos segmentos da sociedade, como o direito a à saúde, trabalho, educação, lazer etc.

Por meio desta percepção se insere na pauta do MST a luta pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para a população do campo. Pois o Movimento acredita que para se efetivar o acesso à terra, onde as famílias possam melhorar sua qualidade de vida é necessário facilitar e ampliar o acesso dos trabalhadores do campo à escolarização em seus diversos segmentos.

A concepção de educação do MST comporta vários aspectos teóricos e ideológicos, bem como diversas práticas educacionais. Dentre as quais procuram desmistificar a ideia de que a educação só acontece dentro na escola, ou seja, de maneira institucionalizada. Pois, esta ideia elimina todas as outras dimensões e espaços de formação dos sujeitos, além de produzir metodologias de ensino que em nada assemelham à realidade e que, portanto, não podem ser apropriados. Este reducionismo é na verdade uma grande armadilha que somente se justifica em uma construção social perversa, formando sujeitos sem a menor condição de questionamento, não colocando em discussão a estrutura desigual da sociedade em que vivemos.

Para este trabalho nos interessa conhecer tais práticas educacionais que foram pressionando para a desconstrução desta ideologia e para o surgimento de um Movimento Nacional de Educação do Campo, dando ênfase à sua organização em torno do setor de educação. Assim, a premissa de que partimos no nosso estudo é a concepção do MST como um movimento social que constrói estruturas, desenvolve processos, organiza e domina territórios. Porém, a particularidade deste tópico é entender esse movimento social na luta para além da terra, a luta pela educação nesses territórios.

Uma das características mais particulares da relação do MST com a educação está em sua *práxis*, na forma singular em que se organiza e na maneira como cruza os diversos conhecimentos com sua prática cotidiana, na formação política de seus militantes, nos valores que sustenta e no projeto político que constitui. Sobre isso, se expressa e completa Caldart (op.cit.):

Esse movimento sociocultural que forma os sem-terra se constitui também das vivências pessoais, de certo modo extraordinárias, de cada grupo, no sentido que não seriam experimentadas dessa forma, se essas pessoas não estivessem vivendo neste movimento histórico e fazendo parte deste movimento social. A ocupação da escola foi identificada como uma dessas vivências educativas, cujo mais profundo somente pode ser compreendido no seu entrelaçamento com as demais ações substantivas que participam deste mesmo processo de formação do sem-terra brasileiro. (p. 222 e 223)

Podemos dizer que o sentido pedagógico do MST se estrutura em dois eixos. O primeiro reside no caráter formativo de seus militantes e na forma como está estruturado e

o outro na luta de resistência e permanência de escolas e formação pedagógica de qualidade que busquem uma educação própria que garanta a permanência do povo no campo.

Quando dizemos que o MST é uma organização de caráter formativo, estamos corroborando com o princípio de Gohn (2001, op. cit., p. 50), quando ela afirma que “nos movimentos sociais a educação é autoconstruída no processo, e o educativo surge de diferentes fontes” as quais podem ser resumidas em aprendizagem gerada com a experiência de contato com as fontes de exercício do poder; aprendizagem gerada pelo exercício repetido de ações rotineiras que a burocracia estatal impõe; aprendizagem das diferenças existentes na realidade social; aprendizagem gerada pelo contato com as assessorias contratadas ou que apoiam o movimento; aprendizagem da desmistificação da autoridade como sinônimo de competência, a qual seria sinônimo de conhecimento (GOHN, Ibid.).

Além disso, se soma ao processo formativo do MST a divisão das tarefas e a mística. Elementos considerados fundamentais na construção da sociedade desejada. É por meio desses processos que cada sujeito que compõe o movimento passa a ter preocupações e sonhos coletivos, trabalha a subjetividade como forma de alimentar a esperança em um mundo melhor, vai se destacando e assumindo funções de liderança, colocam-se a frente dos processos de mudanças, como verdadeiro protagonista na transformação da sociedade. Ademar Bogo (2012, p. 476), militante do MST, na definição do Dicionário da Educação do Campo, feito pela Editora Expressão Popular, nos fala sobre a importância da mística na formação do sujeito político, militante do Movimento:

A mística é o ânimo para enfrentar as dificuldades e sustentar a solidariedade entre aqueles que lutam. A mística não somente ajuda a transformar os ambientes e cenários sociais; acima de tudo impulsiona e provoca mudanças por fora e por dentro dos sujeitos, tal qual o fazem as frutas, que, ao crescerem ganham a massa que lhes dá volume e, ao mesmo tempo, por dentro abrigam a formação das sementes. (...) Sem a mística não haveria história militante. As massas perderiam a esperança logo no início e deixariam escapar a energia do combate, da resistência e da persistência. As lideranças se corromperiam e se aliarão aos criminosos assim que vislumbrassem alguns privilégios.

Para aprofundar o caráter educativo que é autoconstruído no MST necessitaríamos, para não perder a fidelidade, aprofundar na estrutura organizativa do Movimento, em seu

âmbito local, estadual, regional e nacional. Este não é nosso foco, entretanto nos pareceu pertinente, mesmo que de forma superficial, trazer esse processo formativo porque nos parece que tal processo contribui muito para a maneira como este movimento vem se relacionar com a educação. O viver e o pensar junto do MST projeta-se em perspectivas capazes de superar a difícil realidade e de lutar para construir uma sociedade que seja diferente. “O sujeito da história já não vive mais para si, mas para sua coletividade presente e aquela que ainda irá nascer” (BOGO, *Ibid.*, p. 477).

A educação escolar diferenciada faz parte das prioridades do MST, antes mesmo de sua fundação, ocorrida no Congresso Nacional em 1984. Quando as famílias começaram a se organizar e ocupar as terras improdutivas do latifúndio, começaram também a se preocupar com a educação das crianças nas áreas dos acampamentos. Segundo Caldart (2003), havia a preocupação das famílias sem-terra com a escolarização dos seus filhos. Podemos dizer então, que a preocupação com a educação no Movimento começou primeiro com a Educação Infantil e por meio da iniciativa de várias mães e professoras em organizar atividades escolares com as crianças acampadas e assentadas.

Caldart (*Ibid.*) ressalta ainda, que outro elemento que levou ao nascimento da educação escolar no MST foram suas próprias características, produzindo as condições para que essa necessidade da família fosse transformada em tarefa da organização. Desta maneira, o estudo passou a ser enfatizado como um dos princípios organizativos do Movimento.

O cuidado pedagógico com as crianças, que hoje tem no MST a identidade coletiva de Sem Terrinhas<sup>8</sup>, pode ser entendido a partir da compreensão de que para este movimento camponês a luta pela terra é uma luta de toda família, o que gera outras questões emergentes que não somente a conquista do território propriamente dito.

A conjuntura brasileira na qual surge o MST demanda uma reformulação, não só no campo, nos setores agrários, como também em todos os aspectos da sociedade e o acerto do Movimento foi perceber isso. Os sem-terra se colocaram na luta para garantir a educação

---

<sup>8</sup> Nome criado pelos próprios sem-terras durante um dos primeiros Encontros dos Sem Terrinhas para identificarem-se ao mesmo tempo como crianças e como Sem Terra, com letras maiúsculas e sem hífen, o que indica o nome próprio construído no percurso de luta do e organização do MST. (KOLLING, E. J. et al, 2012, p. 504)

em suas áreas num momento em que a realidade educacional do país não conseguia garantir a universalização do acesso à Educação Básica. Diante desta realidade, é que o Movimento se posicionando politicamente, começou a se organizar de forma coletiva de maneira a articular o trabalho com a educação infantil.

Com esta intensão, e a partir de propostas pedagógicas específicas para a criação de escolas no interior dos acampamentos e assentamentos e de formação para seus educadores, é que em julho de 1987, em São Matheus, no Espírito Santo durante a realização do Encontro Nacional de Professoras dos Assentamentos se formalizou a criação de um Setor de Educação do MST, coincidindo com o mesmo período de estruturação e consolidação do movimento como uma organização nacional. (CALDART et al., 2004, p. 501)

A luta pelo acesso à educação própria dos camponeses tem algumas características que foram ao mesmo tempo fortalecendo a identidade do Movimento dos Sem Terras e germinando para propostas de um projeto de educação que mais tarde se tornaria maior que o próprio Movimento, legitimando a importância das articulações entre vários setores, entidades e organizações para pressionar a elaboração de políticas públicas que garantam a permanência e a vida no campo.

São marcas características deste trabalho a luta por criação de escolas dentro das áreas de acampamentos e assentamentos, que não teriam acontecido se as famílias tivessem aceitado o transporte escolar oferecido pelo Estado para seus filhos irem estudar nas cidades. A construção de coletivos de educação em todos os âmbitos de organização do Movimento também vai desenhando este processo, pois além de dar uma atenção à questão educacional ainda tinha como particularidades a forma como se articulavam, pensando sempre de forma coletiva. Sobre isso dialogamos com Caldart et al. (Ibid, p. 503):

Os coletivos de educação, como tarefas, força orgânica e discussões específicas que podem variar a cada período, fortalecem o princípio organizativo de que a questão da educação, bem como outras questões da vida social assumidas pelo MST, deve ser pensada e implementada de forma coletiva. É uma lógica que implica tarefas a serem realizadas pelas pessoas, mais mediante um planejamento e uma leitura de conjuntura feita por um coletivo.

Além disso, a preocupação na formação de seus educadores incentivando a formação dos próprios acampados e assentados para atuarem nas escolas que vão

conquistando, formando professores internos para assumirem os cargos da rede pública que estavam disponíveis pela falta de professores ou ainda por conta dos professores que não queriam trabalhar nas escolas do campo se somam às características deste movimento. Podemos dizer que é desta preocupação de formação de seus próprios professores que mais tarde se desdobrará a luta por políticas de formação específicas para professores que atuam nas escolas do campo, como é o caso da LEC.

O incentivo a atuação das crianças e dos jovens seja por meio da já mencionada identidade de Sem Terrinha ou por meio da criação de fermentas que estimulem a criatividade, como é o caso por exemplo dos concursos nacionais de desenhos e de redação, também são traços do trabalho do MST com a educação. Por fim, como parte fundamental das características desta luta destaca-se a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico próprio, emancipador, pensado de forma coletiva, por muitas cabeças e muitas mãos. Sobre essas características Santos (op. cit., p. 52) afirma que:

A escola que é reverenciada nos documentos produzidos pelo MST, e em seus espaços de implementação de ideias e formação política do educando, tem como horizonte a consolidação de princípios e valores, tais como: a democracia, o trabalho coletivo, a vigilância, a crítica e a disciplinas nas reuniões e encontros, envolvendo-se quando conscientes desses valores, em lutas políticas e econômicas que ultrapassem as necessidades individuais e locais, conquistando seus espaços. Geralmente esses ideais são construídos na ocupação planejada da terra, na defesa da reforma agrária, nas assembleias e salas de aula das escolas.

O MST fundamenta-se em uma concepção de educação que vincula a produção da existência social à formação do ser humano, considerando as contradições como motor, não apenas das transformações da realidade social, mas da própria intencionalidade educativa, na direção de um determinado projeto de sociedade e humanidade. (CALDART et al., Ibid,)

Essas concepções e formas de saber, constituem-se em um instrumento poderoso para a classe trabalhadora, no sentido de atingirem seus objetivos. A luta por um projeto de educação vinculado à realidade camponesa gera mobilizações e inquietações que põem em risco o poder constituído da classe capitalista, e vem gerando avanços significativos ao longo da história do Movimento Nacional por uma Educação do Campo.

Como resultado do avanço de sua organização, o MST deu mais um importante passo no que se refere à Educação do Campo. O Movimento implementou, em 1998, o curso superior de Pedagogia em parceria com as universidades públicas. Tal curso recebeu a denominação de Pedagogia da Terra.

### **2.1.1. Pedagogia da Terra:**

Pertencemos à Terra; somos filhos e filhas da Terra; somos Terra. Daí que homem vem de húmus. Viemos da Terra e a ela voltaremos. A terra não está a nossa frente como algo distinto de nós mesmos. Temos a Terra dentro de nós. Somos a própria Terra que na sua evolução chegou ao estágio de sentimento, de compreensão, de vontade, de responsabilidade e de veneração. Numa palavra: somos a Terra no seu momento de auto-realização e de autoconsciência. (BOFF, 1999, p. 72 apud CALDART, 2003, p. 221)

Ancorada nas palavras de Leonardo Boff, Caldart fala sobre a importância do significado da palavra terra para os trabalhadores inseridos no Movimento. Existe uma relação educativa muito marcante entre os Sem Terra e a terra. Para estes trabalhadores a terra representa a produção, o cultivo, o Movimento, os sentimentos e a luta.

Como é um movimento de massas, constituído por famílias, possui um elevado índice de crianças, o que se desdobra numa grande demanda pela educação. Assim, o MST tem uma proposta educacional de acordo com os sujeitos que o constituem, há toda uma estrutura que se alinha com tal especificidade, nomeadamente a formação de professores. É neste contexto, de acordo com uma práxis educativa sentida nas necessidades de um movimento social, que é gerada a Pedagogia da Terra.

A partir da demanda de formação científica e universitária para os quadros das escolas situadas em acampamentos e assentamentos do MST, o movimento procura realizar parcerias com universidades para a supressão dessa demanda e, concomitantemente, busca, junto dos organismos estatais, recursos públicos para que o Estado assumira essa demanda pública educacional.

O nome é Pedagogia da Terra porque no início da relação dos movimentos sociais do campo, em especial o MST, com as universidades, o objetivo central era garantir a formação de professores capazes de atuar nas áreas de reforma agrária através de um curso

de pedagogia com características próprias. O curso com este nome de Pedagogia da Terra marca ainda uma identidade entre os sujeitos envolvidos, demonstrando que antes de serem pedagogos e pedagogas e de estarem ocupando espaço na universidade são Sem-Terra, e sua presença no espaço acadêmico traz inevitavelmente para este ambiente a reflexão sobre o fazer e o pensar a formação dos educadores e das educadoras do campo.

Com isso corroboramos com Caldart (Ibid, p. 83-84), ao afirmar que: “Quando os estudantes do MST passaram a se chamar de pedagogos e pedagogas da terra, estavam demarcando e declarando esse pertencimento: antes de universitários somos Sem Terra, temos a marca da terra e da luta que nos fez chegar até aqui.”

O primeiro curso de Pedagogia da Terra do Brasil foi realizado em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), visando à formação acadêmica de professores que atuavam no interior de escolas e processos educativos do MST (MARTINS, 2012). O curso em questão é mais uma das ações do Movimento na consolidação de sua proposta educativa.

Vale a pena salientar que os movimentos sociais começaram a se aproximar da Universidade pelo esforço hercúleo de alguns professores que compunham o quadro de funcionários desses ambientes e já vinham se articulando nesta perspectiva em outros projetos. No começo esta experiência tinha como interlocutor da sociedade organizada apenas o MST. Mais tarde, já em 2002, em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), decorreu o primeiro curso com a Via Campesina, composição constituída por vários movimentos ligados à realidade camponesa. O curso foi realizado nas instalações do ITERRA–Instituto de Educação Josué de Castro – ligado ao MST. Esse movimento, que era o interlocutor central do processo, passou a ser um dos parceiros, agregando à Pedagogia da Terra uma série de outros movimentos sociais, o que imprimiu um caráter mais classista à ação.

Esse curso, além do público e da forma de organização específicos, vem buscando construir propostas curriculares que tenham como foco os sujeitos do campo, os movimentos sociais rurais e o contexto rural. Já foram criadas 25 turmas de Pedagogia da Terra em 18 universidades estaduais e federais. (FREITAS, 2011, p. 43)

O curso é baseado na Pedagogia da Alternância<sup>9</sup> que se caracteriza pela alternância dos estudantes entre a escola e sua comunidade. A essência desta pedagogia está na relação entre educadores e educandos, proporcionando uma troca de saberes que agregam um valor impar ao processo de formação. Desta forma, no Brasil a alternância foi adotada pelos Movimentos como metodologia educacional por ser um instrumento que possibilita o resgate dos valores, dos costumes e do modo de vida das famílias camponesas, inserindo-as num contexto que as colocam como sujeitos transformadores e construtores de seu próprio meio.

Relatar o curso de Pedagogia da Terra como um dos antecedentes que contribuíram para que mais tarde se estruturasse a Licenciatura em Educação do Campo é importante porque é deste ensaio que começa a democratização do ensino superior, espaço até então considerado elitizado. É através deste curso que começam a ser disponibilizadas vagas para as camadas mais populares, até então excluídas desta modalidade de ensino. É como sujeitos organizados que os movimentos sociais do campo iniciam as primeiras relações e adentram no cotidiano universitário.

Além de apontar para uma vinculação orgânica entre processo educativo e práxis social, esta pedagogia chama a atenção para a identidade que se constrói e se consolida quando o processo formativo se aproxima da vida concreta, real. Essa é uma visão que diminui a distância entre o processo formativo e a realidade, proporcionando uma formação universitária mais consistente e associada à função social dos sujeitos que a fazem, ou seja, o processo formativo adquire identidade. E também garante o cumprimento da função social da universidade que é, ou deveria ser, a de formar sujeitos conscientes e capazes de intervir na sociedade.

A presença dos movimentos sociais do campo no espaço acadêmico vai aos poucos apontando para a necessidade de repensar a estrutura curricular no sistema de ensino superior brasileiro, de forma que concilie os interesses das classes sociais com o processo

---

<sup>9</sup> Organizada em tempo-escola e tempo-comunidade, uma metodologia participativa que garante o vínculo dos estudantes com suas comunidades de origem, sendo este um cuidado fundamental para a formação como professor do campo. Neste sistema de alternância o discente está ao mesmo tempo atuando na construção dos conhecimentos específicos, contribuindo com as atividades e lutas práticas do cotidiano onde vive, numa integração sistêmica entre a teoria e a prática.

de formação, até então tão elitizado no Brasil. A ocupação dos espaços públicos tão defendida pelos movimentos sociais, inclui também e sobretudo a ocupação do sistema universitário, pois, sob o comando do capitalismo, as ações estatais respondem, em primeira instância, às necessidades de reprodução do capital e só depois às necessidades sociais. É por meio deste entendimento, e com muita pressão social que as lutas e exigências desses atores sociais vão se convertendo em políticas públicas. Ou seja, os avanços dos movimentos sociais em direitos e políticas públicas, quando efetivamente democráticos, ocorrem através da organização popular e não por concessão estatal.

É sobre isso que trataremos no último tópico deste capítulo, sobre a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), uma política pública de educação envolvendo trabalhadoras e trabalhadores das áreas de Reforma Agrária. Conquistado como fruto de uma articulação coletiva nacional.

## **2.2. A criação do PRONERA**

Nos últimos anos, mais especificamente nos últimos quinze anos, a Educação do Campo passou a ocupar lugar na agenda política de todas as instâncias de governo, sejam elas nos níveis municipal, estadual e federal. Esse espaço, que aos poucos vem sendo ocupado por esta categoria de educação, é consequência das demandas e das pressões feita por parte dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais. A educação do campo aparece na pauta política como expressão de uma nova concepção quanto ao campo, ao camponês ou ao trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação. Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social desses sujeitos e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

Os movimentos sociais, expressivamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), demandam do Estado iniciativas no âmbito da oferta de educação pública e da formação de profissionais para trabalharem nas escolas localizadas no campo.

Tendo esgotado um longo e articulado debate, expresso através de seminários, de encontros, da prática e da vivência cotidiana, vinham ao longo da década de 1990 acumulando no sentido de compreenderem que a política educacional brasileira ignorava a necessidade de um projeto específico para a escola rural, com as especificidades culturais, os valores e a luta do campo. Os movimentos sociais articulados em prol de um projeto de educação específico para a população camponesa compreendeu que esta luta só seria fortalecida se não aceitassem que as crianças e os jovens saíssem do campo para estudarem em um contexto que não é deles. Não se tratava, de aceitar um modelo importado mais de lutar e pressionar para a criação de um modelo específico que vinculasse a educação escolar às questões sociais inerentes à cultura e à vida da roça.

Desta maneira, para dar força ao fenômeno que vinha se consolidando como Movimento Nacional por uma Educação do Campo, os movimentos sociais passaram a focar seus objetivos na construção das políticas públicas que atendessem a suas demandas. Como fonte de inspiração traziam a histórica luta do MST para garantir a alfabetização nas áreas de reforma agrária e as experiências da Pedagogia da Terra que já vinham acontecendo em parceria com algumas universidades. O marco que concretiza esta caminhada por uma Educação do Campo é a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado de 28 a 31 de julho de 1997, na Universidade de Brasília, onde se reuniram mais de setecentos educadores e educadoras de assentamentos rurais e instituições universitárias que vinham atuando em projetos de educação para o campo. Pereira (2009) registra este momento:

Em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA – resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília – GT-RA/UnB, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – representado pelo setor de Educação, e o fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. (p. 178)

Durante este encontro, foi lançado o documento intitulado “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro” que vem sendo considerado como o nascimento oficial da Educação do Campo. Entretanto, observando de outro ponto de vista, este momento pode ser considerado não o início ou o nascimento de um processo, mais sim ser entendido como consequência de todo o caminho já percorrido

antes. E, com base neste percurso já trilhado o Manifesto sintetiza os elementos fundantes da Educação do Campo:

04: Lutamos por justiça social! Na educação isso significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde de a educação infantil até a universidade.

07: Queremos uma escola que se deixa ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução de problemas concretos de cada comunidade e do país.

08: Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.

09: Acreditamos numa escola que desperte o sonho de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e transformar o mundo. (I ENERA, julho de 1997)

Estava demarcado um novo momento para a educação brasileira, com este encontro a sociedade civil organizada coloca na pauta do Estado a necessidade de se olhar com mais cuidado para a educação no campo brasileiro. E, com este cunho sócio-político se consolida uma renovação pedagógica neste setor. Além do Manifesto, outra importante ferramenta foi construída após o I ENERA, um dos encaminhamentos sugeridos pelos participantes foi a criação de uma Conferência Nacional para debater os avanços e os desafios que surgiam em cada comunidade e nas diferentes regiões. Ou seja, a Conferência seria considerada um instrumento de reflexão e análise das dificuldades e progressos das experiências que vinham sendo desenvolvidas.

Após a realização de vários encontros e seminários sistematizados pela Coordenação da Conferência em um Texto-Base, que tinha como representantes os militantes das várias organizações envolvidas no processo, é que entre os dias 27 a 31 de julho de 1998, na cidade de Luziânia-GO, aconteceu a primeira Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, gerando como fruto o debate acerca da temática, ao mesmo tempo em que serviu para socializar as experiências práticas que vinham sendo desenvolvidas. É desta conferência que sai a elaboração dos *Cadernos de Debates Por uma Educação Básica do Campo*, importante documento sobre os acúmulos da Educação do Campo e também é a partir dela que se cria a *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, instrumento de reflexão e ação coletiva que envolvia a discussão de todo o país.

Porém, Pereira (op.cit., p. 183) alerta que “[...] a Educação do Campo, pensada de acordo com as duas conferências nacionais [...] encontra-se muito longe da realidade, reduzindo-se ainda a uma particularidade dos Movimentos Sociais, de algumas universidades e pessoas ligadas aos movimentos”

Paralelo a este processo de organização e preparação para a concretização da Conferência, ocorre a criação de outra importante ferramenta, legitimada pelo estado. A partir de discussões entre o MST, as Universidades e os demais participantes do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), é consolidada a ideia que um ano mais tarde daria início ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como registra Pereira (ibid., p. 178).

Em 16 de abril de 1998, o Ministro Extraordinário de Política Fundiária assinou a Portaria nº. 10/98, que criou o PRONERA e aprovou o seu Manual de Operações, cujo objetivo geral era fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para as especificidades do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.

A luta para a elaboração de políticas públicas específicas e por um processo educativo próprio para os sujeitos do campo foi legitimada. A política pública não é tomada aqui com um viés prescritivo ou gerencial, mas como um direito, dentro de uma perspectiva crítica. A principal necessidade para sua construção e efetivação do PRONERA, conforme afirmam Andrade e Di Pierrô (2004) era:

Dinamizar as atividades de alfabetização e educação básica de jovens e adultos desenvolvidas pelo Setor de Educação do MST já há alguns anos, buscando uma assessoria técnico pedagógica junto às Universidades, e incorporar outros segmentos da esfera rural como a Contag, a Comissão Pastoral da Terra da CNBB, e a UNESCO, além da Universidade de Brasília, que já apoiava (p. 29).

É neste cenário que foi criado um projeto nacional de educação para os assentamentos da reforma agrária, uma iniciativa articulada fora do âmbito governamental mais incorporada por ele, voltada para atender um segmento da sociedade que sempre foi marginalizado, porém com potencial para alavancar o desenvolvimento sustentável e a vida digna no campo. Podemos dizer então, que a criação do PRONERA é consequência de um

longo trabalho de alfabetização e escolarização dos povos do campo, protagonizados pelos movimentos sociais. O instrumento tem como foco atender as demandas em torno da educação nas áreas de assentamento da reforma agrária.

Inicialmente o Programa esteve vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF) criado excepcionalmente por meio do Decreto nº 1.889/96 para, como o próprio nome diz, dar conta das questões fundiárias e conflitos de terra, focalizando na reforma agrária e no desenvolvimento da agricultura familiar como vetores estratégicos da política nacional. Sendo posteriormente transferido para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), cujas Superintendências Regionais nos estados ofereciam melhores condições de operacionalização. “Embora tenha havido diálogo e articulação prévios entre os Ministérios da Política Fundiária, do Trabalho e da Educação, estes dois últimos não se interessaram em gerenciar ou financiar o Programa, temendo a interveniência dos movimentos sociais” (VEIGA apud ANDRADE e DI PIERRÔ, 2004, p. 28-29).

Embora tenha grande importância na criação de políticas públicas para a Educação do Campo, é só no ano de 2010 via o “Decreto nº 7.352, de 4 de novembro que o Programa tornou-se efetivamente uma política pública” (FREITAS, op.cit., p. 44).

Um dos destaques que caracterizam o Programa é a forma coletiva de tomada de decisões, as parcerias feitas e uma gestão colegiada, participativa e democrática onde todos os parceiros têm representação. A partir desta forma organizativa e da interação entre os órgãos governamentais, as Instituições de Ensino Superior (IES), movimentos sociais e sindicais e comunidades assentadas elaboraram o Manual de Operações do PRONERA, o qual define a estrutura operacional e as orientações pedagógicas do Programa.

Embora as decisões tomadas sejam fruto de um acúmulo coletivo, cada um dos envolvidos na articulação assume ocupações e responsabilidades específicas de forma que possam garantir o funcionamento do Programa e o desenvolvimento das atividades como um todo. Os movimentos sociais, como precursores desta iniciativa, garantem a mobilização das comunidades e o acompanhamento das ações, sempre identificando as novas e a urgentes demandas a serem atendidas. As Superintendências Regionais do Incra (SRs) têm o papel de articular o diálogo das partes envolvidas, identificando as demandas

das comunidades assentadas por educação e também acompanhando a aplicação dos recursos financeiros. Às secretárias de Educação nos níveis estadual e municipal de acordo com a atribuição definida no Manual de Operações, cabe “garantir a implantação dos projetos no âmbito estadual ou municipal, bem como criar estratégias de continuidade para as ações educativas iniciadas pelo programa”.

Os Institutos de Educação Superior, como nos interessa saber, assumem a tarefa de garantir o diálogo entre o INCRA e os movimentos sociais e também entre os demais parceiros. Assumem também a execução e o acompanhamento pedagógico das ações educativas, bem como a administração das finanças, fato este que “suscitou questionamentos por parte dos movimentos sociais no início do Programa” como observa VEIGA (apud ANDRADE e DI PIERRÔ, 2004, p. 29).

Com a articulação concreta, os objetivos definidos e as tarefas divididas começam então no ano de 1998 a se elaborarem os primeiros projetos educacionais sobre a Educação no Campo e no ano seguinte o início das atividades, respaldadas pelas políticas públicas do Estado. Esses projetos foram divididos em distintas modalidades educativas e de orientações pedagógicas, respeitando sobretudo a faixa etária e o nível de escolarização em cada uma delas, citadas no Manual de Operações do Programa, amparadas pelo diálogo, pela práxis e pela transdisciplinaridade, a saber: alfabetização de jovens e adultos assentados (EJA); escolarização nos níveis Fundamental, Médio e Superior, e formação continuada de educadores que atuam no ensino de crianças, jovens e adultos nos assentamentos; formação técnico-profissional para as áreas de produção e administração rural. E a partir dessas modalidades educacionais foram produzidos materiais didáticos para satisfazerem as demandas em cada etapa do desenvolvimento pedagógico.

Os cursos de formação profissional de nível superior ofertados pelo PRONERA não se constituíam em habilitações regulares nas universidades. As turmas oriundas do Programa eram consideradas turmas especiais e funcionavam em regime de alternância, exclusivamente para atender os alunos do campo. Apesar desta característica, várias universidades se somaram na construção de projetos e como registra Freitas (op.cit., p. 43):

Até o ano de 2002, o PRONERA firmou parcerias com 45 universidades públicas federais e estaduais; de 2003 a 2006, foram firmados convênios com 65 universidades. Os dados acima evidenciam a importância que o

PRONERA adquiriu no processo de escolarização dos assentados da reforma agrária, o número de instituições envolvidas no Programa e evidenciam, principalmente, a dimensão que vem sendo dada à educação no processo de reforma agrária.

No ano de 2004 a discussão sobre Educação do Campo se ampliou e tomou novos rumos entrando finalmente na pauta do Ministério da Educação com a criação da Secretaria Nacional de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade (SECAD), um marco significativo para as lutas populares. Como forma de garantir uma continuidade à inserção da Educação do Campo na esfera governamental, foi criada ainda a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC).

No âmbito da CGEC, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) com o objetivo de apoiar a implementação de cursos regulares nas instituições públicas de ensino superior, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência em escolas rurais nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Assim, nasce a Licenciatura em Educação do Campo. Freitas (Ibid, p. 45) relata as primeiras experiências:

Em 2007, foram criadas quatro experiências piloto na Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS), com uma média de 50 alunos. A partir dessas experiências, outras universidades vêm criando a Licenciatura em Educação do Campo, num total de 27. A criação desses cursos é influenciada pela SECAD, que os financia por meio de editais.

A Licenciatura em Educação no Campo é um curso de caráter diferenciado não só por ter como público alvo os sujeitos do campo historicamente excluídos do processo educacional, o curso tem a ainda a intenção de preparar educadores para uma atuação profissional que esteja para além da docência, considerando a gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. Todos os aspectos referentes aos projetos de vida desses sujeitos no contexto do desenvolvimento rural local e regional devem ser considerados na formação desses educadores, para que desenvolvam uma visão clara e objetiva de suas potencialidades e possibilidades como sujeitos individuais e coletivos. Enfim, trata-se de uma formação voltada não somente para a capacidade de

transmitir determinado conhecimento, mais sim de fazer relação deste conhecimento que está sendo transmitido com a realidade, sendo capaz de intervir nela.

A particularidade desse curso é o regime de alternância, organizado em tempo-escola e tempo-comunidade, uma metodologia participativa que garante o vínculo dos estudantes com suas comunidades de origem, sendo este um cuidado fundamental para a formação como professor do campo. Neste sistema de alternância o discente está ao mesmo tempo atuando na construção dos conhecimentos específicos e contribuindo com as atividades e lutas práticas do cotidiano onde vive, numa integração sistêmica entre a teoria e a prática.

## CAPITULO 3

### A UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo se propõe a refletir sobre a relação entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e os movimentos sociais, usando como eixos norteadores as narrativas dos atores envolvidos nesta relação que culminou na realização do primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo no estado do Rio de Janeiro.

A concretização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ em 2009, a partir de edital do PRONERA/Ministério do Desenvolvimento Agrário, é resultado de todo um processo de lutas dos Movimentos Sociais iniciados desde a década de 1990. Justifica-se pela urgente demanda na formação de educadores e educadoras para atuação nas escolas do campo situadas nos diversos contextos específicos e socioculturais do estado do Rio de Janeiro. Esta consolidação marca um traço importante na trajetória de mais de cem anos de existência da referida universidade.

Uma observação faz-se relevante: a fim de dar sustentação ao capítulo, fizemos entrevistas com os diversos segmentos envolvidos na criação e implementação do Curso, como já mencionado na introdução deste trabalho. A saber, a atual Reitora (Vice-Reitora à época) e a atual Pró-Reitora de Assuntos Financeiros (à época, Pró-Reitora de Graduação) da UFRRJ, a Coordenadora Geral, a coordenadora pedagógica, um docente do curso, uma Asseguradora do PRONERA e duas militantes do MST/RJ, responsáveis por acompanhar a turma. As narrativas dos educandos foram tiradas do livro que sistematiza as experiências formativas da turma Oséas de Carvalho, organizado por Campos (2014).

#### **3.1. A trajetória agrária da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro:**

Criada em 1910, teve as suas origens atreladas à formação de profissionais qualificados para atuarem no campo. Em seu primórdio, atendia pelo nome de Escola Nacional Superior de Agronomia e Medicina Veterinária (ESAMV), esteve vinculada ao

então Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) e se consolidou como referência no ensino agrônomo brasileiro (OTRANTO, 2012). Neste período, era uma instituição predominantemente elitizada, ofertando inclusive vagas destinadas aos filhos de fazendeiros e grandes proprietários de terra. Curioso que todo este processo acontecesse paralelo à proposta de modernização de todos os setores agrícolas defendida pelo MAIC.

Sobre este momento da história em que o Brasil produziu um quadro de exclusão das camadas baixas da sociedade, corroboramos com Castro (2003) quando fala sobre a escola da segunda metade do século XX. Para o autor,

[...] [a escola] não se tornou uma instituição democrática. Ela não é acessível a todas as classes sociais [...]. Exige, portanto, que eles (os alunos) percebam o sentido de suas atividades e respondam a suas demandas [...] demonstra que é uma instituição burguesa, pois opera um modelo elitista ajustado apenas à realidade das classes privilegiadas (p. 29).

Por estas questões, passou seus primeiros cinquenta anos como sendo uma Instituição respeitada e valorizada por todo país e mesmo diante dos desafios que se colocavam na consolidação de uma educação agrícola para a época, desfrutava de verbas significativas que proporcionavam um ensino de excelência. Após o golpe civil-militar de 1964, o cenário político brasileiro se reorganizou e, dentre as diversas alterações, surgiu a indicação de transferência das Universidades Agrícolas para o Ministério da Educação. Junto com isto veio também a mudança no perfil que estas universidades outrora assumiram. A universidade teve que se adaptar às novas regras, enfrentar a redução de verbas e abrir suas portas para outro sujeito ingressante, ligados a diversas áreas do conhecimento como educação e ciências humanas e sociais, por exemplo, e não mais somente aqueles ligados à área agrônoma, como era de tradição.

Analisar a origem da referida universidade é importante para visualizarmos em primeiro lugar o que vem sendo pautado historicamente como proposta de educação para o campo brasileiro e depois para identificarmos em que contexto a luta popular pelo acesso à universidade se insere, mostrando que ao longo de sua existência a UFRRJ vem qualificando profissionais e executando ações de pesquisa e extensão ligadas ao meio rural em suas múltiplas dimensões: insumos, produção agrícola, tecnologias, educação,

desenvolvimento rural e relações sociais, entre outros aspectos que dificilmente servem de enfrentamento ao projeto de sociedade imposto.

Contudo, merece destaque o esforço desempenhado por alguns professores, estudantes e grupos organizados para alterarem esta realidade e fazer com que a UFRRJ se tornasse mais democrática e popular. Juntamente merece destaque também a aproximação da universidade nas últimas duas décadas de um debate mais progressista, pautado numa agricultura alternativa, na relação com os Movimentos Sociais e no reconhecimento da participação social. Esta aproximação pode ser observada na narrativa da Reitora da UFRRJ, que à época da LEC/PRONERA assumia o cargo de vice Reitora:

Anterior à própria criação da LEC, é importante colocar que a gente teve uma história na universidade de relação com os movimentos sociais. Só que eram situações mais ou menos pontuais, alguns setores da universidade que faziam essa ponte ou grupos organizados da universidade, como era o caso do próprio Grupo de Agricultura Ecológica (GAE) que na sua história como grupo organizado da universidade sempre teve uma interface muito grande com os movimentos sociais. Depois a gente teve um momento na década de 90, entre 1993 a 1996, em que isso foi mais assumido institucionalmente através da extensão, que trabalhou muito fortemente com os movimentos sociais tentando juntar todos os trabalhos de extensão que existiam na universidade que fossem voltados para esta área. E aí quando nós assumimos a Reitoria, eu como vice reitora, em 2006, nós fomos procurados por representações dos movimentos sociais, basicamente MST e FETAG, para que houvesse algo mais consistente. Eles buscaram curso de formação nas mais diferentes esferas, desde a oferta de cursos de atualização, até cursos mais formais de especialização. Eles queriam muito, me lembro a época, um curso técnico a nível médio e aí se começou a ter várias reuniões.<sup>10</sup>

Fruto desta aproximação que já vinha acontecendo desde a década de 1990, somado ao esforço de alguns professores e a luta dos movimentos sociais para a garantia de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, foi que em 2009 a LEC se instalou na UFRRJ. Com o objetivo de formar profissionais capacitados para atuarem nas escolas do campo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio na perspectiva da Educação Popular, onde a produção do conhecimento se relaciona com o território.

---

<sup>10</sup> Entrevista concedida pela Reitora da UFRRJ, em janeiro/2015, que à época da LEC/PRONERA assumia o cargo de vice-reitora da universidade.

### **3.2. A criação da Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ**

A criação do curso deriva do parecer do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da SECADI, para a contribuição política educacional na formação docente para atuação em áreas rurais, com populações do campo, indígenas, quilombolas, caiçaras e tantas outras, atendendo ainda a necessidade de acessibilidade e de permanência de jovens e adultos do campo na escola, levando em consideração a diversidade cultural e étnicas de seus territórios.

Fundamentada nos princípios da educação para a formação docente, explicitados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o curso de Licenciatura em Educação do Campo/PRONERA apresentava os seguintes objetivos: aplicar a interdisciplinaridade como fundamento epistemológico; valorizar o trabalho pedagógico coletivo; articular a formação teórica à prática; assumir a pesquisa como princípio de conhecimento e de intervenção na realidade; e garantir flexibilidade curricular no curso (LEC, 2010, p. 11).

Isto significava consolidar dentro de uma universidade pública, sustentada por uma estrutura curricular que limita a organização de seus sujeitos e os condiciona ao distanciamento da realidade, o surgimento de uma proposta de educação contra hegemônica que educa para a liberdade, tendo a práxis freireana como metodologia. Ou seja, surge neste espaço acadêmico um curso focado na formação de sujeitos sociais críticos, preocupado com a formação continuada, com o conflito de ideias, com os espaços democráticos, com as propostas, com os propósitos e com os significados do ato de educar, associado à urgente necessidade de intervenções, ações e reflexões que tenham por meta problematizar as dificuldades apresentadas na perspectiva da educação popular (Ibidem, p. 17).

A partir do edital lançado pelo PRONERA, o INCRA/RJ entrou em contato com a universidade que então convidou os diversos segmentos e institutos para dialogar e pensar em propostas de como implementar o curso, como relata a coordenadora pedagógica do curso LEC/PRONERA na UFRRJ:

O INCRA “bateu na porta” da reitoria e a reitoria convocou os professores interessados em fazer diálogo com os movimentos sociais para criar um curso como este, que na verdade foi o primeiro curso no estado do Rio

deste tipo. Esses editais do INCRA não eram só para ensino superior, eram outros editais, tanto é que a administração superior convocou o CTUR, convocou setores da agronomia, do Instituto de Zootecnia, só que o único setor que apresentou proposta fomos nós da educação. Então a proposta surgiu assim.<sup>11</sup>

Essas conversas iniciais da UFRRJ junto aos mais distintos institutos e áreas tendo como foco a elaboração de um projeto para ser apresentado e concorrer a aprovação no edital aberto pelo PRONERA, exigiu o convencimento do quanto era importante a criação de um curso com este caráter. Houve muitas resistências por parte de alguns setores, como aparece nesta narrativa da reitora da universidade:

Através da vice reitoria a gente fez um contato com a UnB, coma UFBA, com a Federal do Sergipe e com a Federal de Mina Gerais para conversar com os coordenadores dos cursos de educação do campo que já existiam. Organizamos, constituímos um grupo de trabalho, fizemos uma discussão inicial e chamamos alguns departamentos para conversar. Houve uma reação pesada em alguns momentos, uma falta de compreensão do que seria a oferta de um curso de educação do campo. E nós resolvemos organizar um seminário. Foi organizado um seminário em que nós trouxemos representações destas instituições para fazer palestra mostrando como era a realidade delas, para fazerem uma apresentação sobre a história da constituição desses cursos de educação do campo e dar uma motivação pro nosso pessoal interno porque não adianta você começar um curso de cima para baixo, ele tem que ser um curso que “brote” dos próprios departamentos, já que é lá onde vai acontecer o cotidiano da oferta dos cursos.

A partir desses seminários, muitos professores dos mais diversos institutos da UFRRJ se somaram aos movimentos sociais na luta pela construção do curso. De forma articulada e tendo como referência as experiências que já vinham acontecendo em outras universidades é que os atores que protagonizaram esse processo conseguiram fazer com que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), colegiado de instância máxima da UFRRJ, aprovasse a criação da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo no estado do Rio de Janeiro. Depois disso os seminários seguiram, mas num processo de legitimação interna, articulando modos de se apresentar e se colocar para a comunidade acadêmica.

---

<sup>11</sup> Entrevista concedida pela professora coordenadora pedagógica do curso LEC/PRONERA, em janeiro/2015.

A consolidação deste curso foi, portanto, reflexo da luta histórica dos movimentos sociais mais foi também reflexo do trabalho de um grupo de docentes que sempre se comprometeram com uma educação digna e com uma sociedade mais justa, ocupando seus cargos na universidade para contribuir no acesso e na democratização deste espaço.

É interessante notar que o esforço dos docentes que se propuseram e aceitaram o desafio de pensar e concretizar um curso de formação de educadores para a Educação do Campo vai ao encontro do que Freire (1996) chama de possibilidade de mudança. O educador progressista assume o papel de agente impulsionador da mudança, entendendo que não somente cabe a ele identificar o problema, mais atuar sobre ele buscando formas de superá-lo. É necessário “intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de adaptar-se a ela” (FREIRE, 1996, p. 77).

Para a universidade a consolidação de um curso com esse caráter deve significar, em primeiro lugar, o cumprimento de sua função educativa a partir de uma visão inclusiva e democrática, já que passa a receber grupos sociais que instalam no espaço acadêmico outra forma de pensar e de fazer o mundo. Ou seja, produzem novos conhecimentos e desejam dividi-lo e legitimá-lo no espaço acadêmico.

A universidade a partir do momento em que se propõe a formar docentes desde essa perspectiva se aproxima dos movimentos sociais, numa relação de conflitos e outrora de parcerias. Mas, sobretudo, numa relação que marca um momento histórico para a educação.

A Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ é um marco histórico, tanto por ser um avanço das lutas populares diante do projeto hegemônico da educação brasileira quanto por traçar uma linha de resistência no interior da Universidade, mostrando que é possível produzir conhecimento de forma sistêmica e que, de forma mais intensa, a produção de conhecimento não acontece somente na academia e que a experiência dos sujeitos que estão sendo formados tem que ser considerada.

### **3.3. Caracterização do Curso:**

Este tópico se sustenta na identificação da LEC/PRONERA na UFRRJ, caracterizando as principais particularidades do curso que o diferencia dos demais cursos regulares da universidade e passando pelas discussões político-pedagógicas que estiveram em torno das decisões metodológicas e curriculares a serem tomadas.

#### **3.3.1. A construção do Projeto Político Pedagógico:**

Fruto de construção coletiva entre os educadores/professores da universidade em parceria com os diversos movimentos que a integram: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAG/RJ), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Rede de Educação Cidadã (RECID/RJ), Quilombolas e Indígenas, o Projeto Político-Pedagógico foi elaborado por meio das reflexões oriundas dos Seminários, Fóruns e Projetos sobre a Educação do Campo, Movimentos Sociais, Educação em Contextos Específicos, Juventude Rural, Agroecologia e Escola Ativa, além das reuniões periódicas que se acrescentaram às formulações.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da LEC/PRONERA teve sua proposta metodológica elaborada na perspectiva

[do] entendimento de que a formação é requisito básico na sociedade atual, tendo em vista as necessidades de educadores e educandos do campo, além das demandas comunitárias, esta Licenciatura em Educação do Campo, deve ser entendida como sendo a do estabelecimento das vinculações entre o saber escolar / acadêmico, as histórias de vida e as memórias de educadores e educandos [...] Pretendemos ainda estabelecer uma grande relação entre a teoria e a prática, propondo reflexões multidisciplinares acerca da formação cidadã e da responsabilidade social inerentes a este projeto que pensa a Educação do Campo e suas várias possibilidades de atuação [...].(LEC, 2010, p. 17)

Vale ressaltar que como o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, começou mais tarde em relação as outras experiências que já vinham se desenvolvendo pelo país, a elaboração do PPP sofreu influência desses ensaios que já

vinham acontecendo, como narra um dos docentes do curso envolvido na elaboração do Projeto:

Obviamente tem o lado ruim de começar atrasado esse processo, mais por outro lado a gente já teve a oportunidade de consultar Projetos Políticos Pedagógicos de outras universidades que já tinham isso bem encaminhado, a UFMG principalmente e a UnB. Então a gente pegou e avaliou o PPP dessas duas universidades. Inclusive uma professora nossa estava contribuindo com a UnB e a UFMG já tinha uma linha muito estreita aqui com a gente. Então, a gente foi construindo isso no ano de 2009, com essas universidades e com os movimentos sociais um ideal que minimamente atendesse a esse público aqui do Rio de Janeiro.

Um diferencial deste curso na UFRRJ em comparação com as outras experiências usadas como referências foi a formação por área de conhecimento, capacitando os educandos para atuarem em duas grandes áreas do conhecimento: 1. Ciências Sociais e Humanidades e 2. Agroecologia e Segurança Alimentar, garantindo assim uma larga abrangência na sistematização das dinâmicas componentes do território. Os cursos modelos tinham a formação mais direcionada, ou habilitava o conhecimento na área de agrárias, na área da matemática, na área de linguagens ou na área de ciências humanas, por exemplo. Na UFRRJ as áreas de conhecimento passaram por esses dois vieses, tanto das agrárias quanto das humanidades, muito em função das demandas dos movimentos sociais.

O curso teve duração de três anos, sendo a primeira metade destinada ao contato com os conhecimentos gerais, ou seja, com disciplinas e atividades iguais para todos os educandos. E, a partir da segunda metade do curso os educandos eram divididos por área de conhecimento, de acordo com seu interesse. Como durante toda a primeira metade do curso esses educandos já estavam sendo preparados para essa divisão, o processo de escolha não foi muito difícil, ficando praticamente metade da turma em cada área, como observamos na narrativa de um dos docentes do curso:

Eles já foram preparados no primeiro, no segundo e no terceiro período para quando chegassem no quarto a turma se dividir. Então eles teriam que amadurecer neste um ano e meio a possibilidade de pensar para que área “eu vou”, eu vou me encaixar melhor na área de agroecologia e segurança alimentar, e aí vou trabalhar no meu lote, vou trabalhar com agroecologia, vou trabalhar lecionando nesta parte mais técnica ou eu vou pra área de ciências humanas e sociais e vou ser professor de história e ciências sociais nas séries finais do ensino fundamental e do ensino

médio? Então, eles foram sendo preparados durante este um ano e meio para fazer essas escolhas. A gente teve, se não me engano 26 que optaram por agroecologia o restante por ciências sociais. Eles tiveram autonomia nesta escolha em função das disciplinas que foram oferecidas do primeiro até o terceiro período, porque do primeiro até o terceiro eles tiveram disciplinas comuns de agroecologia, de história, de ciências sociais e tal. Então tiveram aquele arcabouço geral para depois ter condição de escolher onde aprofundar, nesta área da agroecologia ou nessa área de ciências humanas e sociais. Acho que a gente acertou nisso, porque não teve uma disparidade com quarenta que queriam agroecologia e só treze querendo ciências sociais, por exemplo. Foi quase metade da turma para cada área.

Entretanto, apesar do sucesso na escolha da área de conhecimento a seguir, os trinta e seis meses de duração do curso, totalizando uma carga horária de 3.540 horas implicou, segundo a coordenadora pedagógica da LEC/PRONERA, “numa carga horária pesadíssima e num ritmo de aprendizagem que era penoso para os estudantes”. O curso aconteceu em três anos, com horário integral, com atividades de segunda a sábado. O que, ainda de acordo com a narrativa da coordenadora pedagógica, interferiu no processo de assimilação e aproveitamento dos conteúdos estudados. “É lógico que você tem que ter um tempo para poder ler, para as coisas se acomodarem na sua cabeça. Você precisa digerir, refletir e esse tempo não existia”.

O curso atendeu a cinquenta e quatro jovens e adultos dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária criados pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/RJ), além dos educandos de outras áreas, como a indígena, caiçara, quilombola e até mesmo urbana. Fato este que é outra das diferenças na adaptação da LEC/PRONERA no Rio de Janeiro. Ao contrário das outras universidades, este curso contou com a presença de outros movimentos sociais, não só os assentados da reforma agrária. A presença destes sujeitos e organizações atribuíram à turma um perfil de diversidade cultural. Entretanto, este fato também trouxe limitações e conflitos na garantia do PPP proposto, no desenvolvimento das atividades e na forma de se organizar dos estudantes. E, consequentemente, interferiu na dinâmica do curso como um todo.

A presença dos movimentos sociais urbanos, foi uma contrapartida da universidade, pois o edital do PRONERA não se destinava à participação desses sujeitos. Junto com essas organizações, vieram novas formas de se pensar a Educação do Campo, o que internamente

entre aqueles que estavam construindo o curso se apresentou como uma questão a ser superada. A coordenadora pedagógica da LEC/PRONERA relata que esta heterogeneidade cultural e política presente na turma acarretou de forma muito intensa na dinâmica organizativa, de funcionamento e de garantia das propostas pedagógicas.

No percurso do curso, teve um embate entre os movimentos que era pela questão da organicidade. Começou com aquela organicidade clássica do MST, dos núcleos de base, isso não deu certo. Depois o pessoal dos urbanos propôs assembleias. As assembleias substituíram os núcleos. Tinham os núcleos e as equipes, a equipes continuaram existindo mais os núcleos foram desfeitos e substituídos pela assembleia. Isso foi uma crise muito grande para o MST. Então, na segunda metade do curso o MST já estava bastante afastado, como se fosse uma crítica por ter perdido a proposta da organicidade.

A coordenadora pedagógica refere-se à “organicidade” do MST pois o curso seguiu por um tempo as metodologias usadas nos espaços internos de atividades deste Movimento. Entretanto, a participação dos outros movimentos junto à coordenação apresentou outras propostas que foram sendo experimentadas ao longo das etapas. Na narrativa de uma das militantes do MST que estava com a tarefa de acompanhar o curso podemos observar alguns pontos que justificam o afastamento desse Movimento.

A turma, era uma turma muito mista e ao mesmo tempo também muito jovem. Então politicamente uma turma muito imatura. E de certa forma, o curso também não dava condições, não existia estrutura para que quem acompanhasse o curso garantisse bem esse acompanhamento. Isso refletiu muito no processo, isso refletiu muito na parceria junto com a universidade, e tivemos muitos desentendimentos na condução do processo. No início a turma teve um acompanhamento bem presente do MST só que a gente não teve força política para garantir que algumas coisas acontecessem no curso. Garantir um curso de Licenciatura em Educação do Campo, um curso diferenciado, que acontece em formato de alternância, garantir as questões estruturais dentro da universidade não é fácil. É uma correlação de forças e você tem que fazer enfrentamento político, seja com quem for.<sup>12</sup>

Nessas narrativas podemos observar que a participação de outros movimentos sociais para além dos movimentos sociais do campo se colocou como uma questão que

---

<sup>12</sup> Entrevista concedida em janeiro de 2015, por uma militante do MST/RJ que estava com a tarefa de acompanhar a turma e ser parte da coordenação do curso.

influenciou fortemente na articulação entre a coordenação do curso e acabou interferindo nas propostas metodológicas que iam sendo repensadas. E foi, deste grupo misto, com as mais variadas ideias que saiu a elaboração do Projeto Político Pedagógico em cima do qual foi desenvolvido o curso.

### **3.3.2. Tempo Escola e Tempo Comunidade: conquistas e limitações**

A Licenciatura em Educação do Campo é considerada um curso diferenciado, pois se choca com as burocracias do ensino acadêmico formal, apresentando como base estrutural e metodológica a Pedagogia da Alternância, gerando um saber social e educativo de outra ordem. Sobre a proposta desta pedagogia, nos auxilia a definição da professora Roberta Lobo:

A alternância, para além de um sistema de ensino, deve ser pensada como filosofia para pensar os territórios das classes populares e um fazer próprio dos sujeitos sociais do campo e intelectuais de esquerda, aliada à crítica da economia política e à crítica da civilização repressiva, para usar conceitos marxistas e freudianos. Neste sentido, um olhar sobre a subjetividade e a sensibilidade destes sujeitos é exigência para que novas formas políticas se coloquem no universo imaginativo. Imaginar o que a realidade ainda não criou (LOBO, 2010, p. 18).

Na prática, o regime de alternância se divide em Tempo Escola e Tempo Comunidade. O Tempo Escola geralmente tem duração de oito semanas, podendo variar conforme a distribuição de carga horária em cada etapa. Nesta etapa, os educandos passam um período na universidade, que oferece as estruturas necessárias para o desenvolvimento das atividades, desde aulas e oficinas até o desenvolvimento de pesquisas contando com a participação de professores da universidade, de outras instituições e de educadores populares convidados. Já o Tempo Comunidade tem duração em média de quinze semanas, mas, assim como o Tempo Escola, pode variar. A intenção desta etapa é construir condições de acesso à informação, bem como o acesso às ferramentas de comunicação e de interatividade, hipertextos, novos textos (sites, materiais educativos, reportagens) e mídias (vídeo, imagens, animações e sons) proporcionando assim uma linguagem diversificada capaz de disparar novas ideias e práticas no campo da docência (LEC, 2010, p. 25).

Auxiliou neste processo o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPE) conforme a deliberação n.º.138 da UFRRJ, presente tanto no Tempo Escola quanto no Tempo Comunidade, tornando-se porém, fundamental neste último. O NEPE tem por objetivo articular os conhecimentos das áreas específicas com a abordagem pedagógica enfatizando os processos/práticas de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, tendo como característica a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Esta metodologia foi construída pensando em uma dinâmica que tornasse possível a participação dos sujeitos para o qual se destina o curso, visto que garante a participação dos assentados e filhos de assentados da Reforma Agrária, dos quilombolas e dos ribeirinhos, bem como a construção de processos de formação da *práxis* em que a teoria se constrói como elaboração do real, da materialidade das relações sociais e da historicidade dos conflitos da sua comunidade e do mundo. O Tempo Escola e o Tempo Comunidade aliam-se, potencializando a relação teoria e prática, os estudos de realidade e o colocar-se do sujeito histórico no mundo. Potencializando a formação de educadores com uma perspectiva popular, histórica e emancipatória.

Paulo Freire nos ensina que a educação se faz no processo de conscientização. Portanto, aprender tem sentido quando o educando é envolvido no compromisso de transformar a realidade, de forma que neste processo educador e educando aprendam e ensinem ao mesmo tempo. Diante disto, a melhor maneira de refletir é pensar na a prática e retornar a ela para transformá-la, pensar o concreto e não pensar os pensamentos. (FREIRE, 1979)

Nessa perspectiva, a elaboração de um sistema acadêmico que teve como metodologia a pedagogia da alternância atribui ao curso de LEC/PRONERA um caráter particular, com formação que abrange o tripé de ensino, pesquisa e extensão. Ou seja, a alternância abre espaço para a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, para essas vozes e esses saberes que estão de fora e, por isso, cria um diferencial. Observamos a importância desta metodologia na narrativa da Coordenadora Pedagógica da LEC/PRONERA:

A alternância é uma mudança profunda na lógica da universidade, porque você sai da universidade e vai para o território e lá você é apresentado a uma série de questões, desde questão de educação até questão das lutas

dos movimentos. Então, ir para as áreas coloca uma serie de novas demandas, que se a gente ficasse dentro da universidade ou elas apareceriam de forma muito pequena, fraca ou elas nem apareceriam. A alternância cria a extensão dentro da universidade. Um curso por alternância, ela já é por princípio extensionista. E como o princípio do curso é a pesquisa, é o estudo da realidade, os estudantes fazem a pesquisa sobre a sua realidade e trazem isso para apresentar para o resto da turma no momento do tempo escola. A riqueza dessas diversidades vindo para dentro da universidade de uma forma maciça, constante, isso é o fio condutor do curso. A gente dizia assim, o nosso curso na universidade era e ainda continua sendo o único curso que ainda não sacrificou o tripé da docência, da pesquisa e da extensão, por que a alternância faz isso, ela já traz a extensão, e também o princípio da pesquisa por causa do estudo da realidade, e à docência tá ali no meio. Então isso dá um outro tom para as coisas. Essa talvez tenha sido a herança mais concreta que a LEC/PRONERA tenha deixado. Tenha sido a experiência da alternância que enriquece muito a universidade e traz outros pontos de vista sobre o que é o conhecimento, o que é construir o conhecimento, o que são esses conhecimentos do agricultor, do assentado, a memória das lutas, tudo isso que não está dentro do currículo da universidade, podem aparecer em uma ou outra pesquisa ou extensão, mais que não tem uma forma maciça, como quando está na lógica de um curso.

A proposta de tempo escola e tempo comunidade vai de encontro ainda com os princípios educativos do MST, segundo estes se o sujeito não tiver condições de articular a teoria e a prática não há possibilidades dele se tornar um educador para a ação transformadora. Portanto, não há como pensar em um projeto de educação que não ofereça o entrelaçamento entre a prática-teoria-prática, essa é uma condição fundamental para que o educando relacione o conhecimento teoricamente elaborado com sua vivência no trabalho, na militância e na relação com o mundo.

A integração com o processo de diálogo entre docência, pesquisa e extensão se constitui como uma estratégia metodológica participativa de produção do conhecimento de forma contextualizada. Corroborando, portanto, com os conceitos de Paulo Freire (1996) quando afirma que a produção do conhecimento se realiza socialmente pelos sujeitos e sua realidade local e global. Na medida em que o Tempo Comunidade se caracteriza pela interação dos educandos com as pessoas e as realidades de seu meio sociocultural, compreendemos a importância da extensão e o caráter humano do curso.

Entretanto, na aplicação do tempo escola e do tempo comunidade, muitos foram os problemas enfrentados. A começar pelo fato de o sistema acadêmico tradicional da UFRRJ

não ter muita flexibilidade, o que impossibilitava a estrutura proposta por esta metodologia. Portanto, foi preciso adaptar o sistema, segundo nos relatou a vice Reitora da UFRRJ à época da LEC/PRONERA:

Há toda uma adaptação. É uma adaptação de tudo, do sistema acadêmico, da avaliação, dos espaços. São espaços diferenciados. Espaços diferenciados por conta da característica do curso, do entendimento do perfil dos estudantes, que também é diferenciado. É toda uma adaptação, que eu digo que é burocrática, administrativa e sociocultural, ela vai pelos três caminhos. Tanto a instituição tem que se adequar a esta formatação do curso que foge aos padrões convencionais, e aí tem que criar formas de registro acadêmico pra isso. Quanto a própria comunidade acadêmica, e aí eu falo da comunidade como um todo, porque não é só professor e servidor, são os outros estudantes também que nem sempre compreendem a proposta da alternância e olham com um certo olhar meio indagador.

Outro problema enfrentado, dificultando o melhor aproveitamento da ferramenta alternância se deu pelo fato de ser um desafio para os professores trabalharem com esta metodologia, visto que estes foram formados em instituições tradicionais onde não é colocada esta forma de construção do conhecimento e que, por consequência, não estimula este tipo de proposta. Podemos observar isso na narrativa de um docente. Para ele:

Trabalhar com a pedagogia da alternância é dar “murro em ponto de faca” o tempo todo. A gente está constantemente aprendendo a lidar com pedagogia da alternância, apesar de não termos sido formados para isso, já que existe todo um incentivo da universidade pública brasileira para continuar na mesmice, no tradicionalismo e no conservadorismo. É muito difícil lidar com essa perspectiva de que também se aprende num território quilombola, também se aprende numa área de assentamento, de acampamento da reforma agrária, também se aprende num terreiro de umbanda, de candomblé, as pessoas ainda tem a ideia de que a produção do conhecimento se dá restritamente dentro das salas de aula das universidades. Então é muito difícil lidar com a pedagogia da alternância.

A primeira experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Rio de Janeiro apresentou ainda, outro fator muito limitante na garantia do tempo escola e tempo comunidade. Como tratava-se de uma turma diferenciada, que ingressou na universidade por meio de um edital público, os recursos vinham por meio de destaque orçamentário, que chegava direto para a UFRRJ e daí era repassado para a coordenação do curso, o acesso a este recurso era muito limitado, como nos relata a coordenadora pedagógica da LEC/PRONERA. Não estava incluso no orçamento, por exemplo, contratação de

professores. Os professores que se colocaram nesta empreitada eram poucos e tinham que dar conta de muitas questões no curso, como nos aponta a narrativa da coordenadora pedagógica do curso:

Eram quinze territórios agrupados em cinco regionais, e a gente nunca teve professor o suficiente para acompanhar todas as regionais por que era o momento do PRONERA que a gente estava sem bolsa. Então, os professores vinham por voluntarismo mesmo. É bom por que quem vinha, vinha porque queria mesmo trabalhar com os movimentos. Mais por outro lado, era uma coisa assim muito horrível, precária, você chamar uma pessoa de fora, enfim, horrível. E a gente não tinha nem tempo também para fazer com que coisa ficasse melhor, por que eram tantas urgências, tantas precariedades num curso, que essa era uma das questões.

Além do problema financeiro havia um outro de igual importância, que também se somou às dificuldades enfrentadas na implementação da pedagogia da alternância. Não havia recursos para a contratação de professores e os professores que estavam dando aula para a LEC/PRONERA e que teriam a tarefa de acompanhar também o tempo comunidade tinham que, com tudo isso, cumprir com as suas atividades curriculares nos espaços da universidade onde estavam lotados. A Licenciatura em Educação do Campo era uma das tarefas a mais que estes docentes tinham dentro da UFRRJ. E, como estes professores não estavam lotados exclusivamente para este curso, faziam um trabalho quase que militante, como narra um professor:

Eu dei cinco disciplinas na LEC/PRONERA e eu fiquei como um dos responsáveis por acompanhar o território da baixada fluminense e foi horrível. Horrível o meu acompanhamento, fazendo uma leitura crítica do que eu contribuí para acompanhar os estudantes no território da baixada fluminense. Eu era um “zé a esquerda”, exatamente porque eu tinha que dar conta de toda a minha carga de responsabilidade dentro da universidade e a pedagogia da alternância, a LEC/PRONERA não estava dentro daquilo que era minha responsabilidade. Ou seja, era um trabalho quase que voluntário, por que eu tinha que dar conta do curso de história, tinha que dar conta do curso de pedagogia, tinha que dar conta do PPGEA, tinha que dar conta da extensão que a universidade nos exige, tinha que dar conta da publicação que a universidade nos exige. Tinha que dar conta dessa coisa de ensino, pesquisa e extensão o tempo todo e ainda assumia as cinco disciplinas. Então, como eu vou acompanhar o tempo comunidade em Campos, ou em Angra dos Reis, ou na baixada fluminense, se eu precisava estar aqui três, quatro vezes por semana para lecionar. Essa era a minha prioridade eu não tinha como abrir mão. Prioridade assim, porque obrigatoriamente eu fui contratado pra isso.

Estas dificuldades foram determinantes para o aproveitamento do curso pelos alunos. Algumas regiões ficaram sem o devido acompanhamento, o que refletia nos trabalhos apresentados e na participação de alguns educandos. Entretanto, mesmo com todas essas limitações trazidas nas narrativas dos atores envolvidos e em alguns momentos até mesmo pela falta de entendimento do conjunto da universidade sobre o como funcionaria e qual a legitimidade desta metodologia de formação, é inegável que esta proposta pedagógica provoca uma inquietação sobre as formas possíveis de produção do conhecimento e tem uma capacidade infinda de articular as diferentes dimensões da vida dos sujeitos do campo ao processo educacional.

### **3.3.3. Trabalho Integrado como metodologia de avaliação**

Um curso de caráter diferenciado como foi a LEC/PRONERA necessitou de um processo de avaliação também diferenciado, um processo avaliativo que tivesse condições de abarcar a diversidade e a práxis da alternância. A coordenadora Geral do curso conta sobre a avaliação:

Além da avaliação das disciplinas no tempo escola e no tempo comunidade, da avaliação do Trabalho Integrado, existia a cada fim de etapa uma avaliação coletiva em assembléia da etapa, incluindo na avaliação a atuação dos professores, alunos, movimentos sociais, organicidade, infraestrutura, atividades políticas internas e externas.<sup>13</sup>

Por ser um curso de graduação que se propunha a funcionar integralmente a partir dos princípios da educação popular, a avaliação deveria levar em conta à construção do conhecimento, considerando a realidade dos territórios de onde vinham os educandos, além das lutas em que estes territórios estavam inseridos.

A interdisciplinaridade direcionou o processo de ensino-aprendizagem, pois as questões problematizadoras que eram levantadas pelos educandos deveriam articular os conteúdos das disciplinas e seus eixos temáticos com a realidade dos territórios.

Para garantir um processo formativo tão abrangente a principal forma de avaliação

---

<sup>13</sup> Entrevista concedida pela Coordenadora Geral da LEC/PRONERA, em janeiro de 2015.

dos educandos foi o trabalho integrado, por meio do qual os educandos se reuniam por grupos territoriais e tinham que relacionar os conteúdos do tempo escola com as questões do local onde viviam. Este método de avaliação vai ao encontro ao princípio do curso:

O princípio do curso é a pesquisa, é o estudo da realidade, os estudantes fazem a pesquisa sobre a sua realidade, depois eles trazem isso para apresentar para o resto da turma no momento do tempo escola. A riqueza dessas diversidades vindo para dentro da universidade de uma forma maciça, constante, isso é o fio condutor do curso.

Sobre a importância dos instrumentos pedagógicos utilizados como ferramentas de avaliação, narra uma das militantes do MST:

(...) foram excelentes dos quais eu destaco o trabalho integrado e o caderno de campo, porque eu acho que foram dois instrumentos que ajudaram muito individualmente e coletivamente. O trabalho integrado, porque eles tinham que fazer um esforço coletivo de trazer a realidade do seu território e apresentar. Quem morasse no mesmo território faziam o trabalho juntos e apresentavam. Depois iam passando por outros processos individuais. E o caderno de campo que os faziam exercitar, por que uma outra coisa que a gente detectou muito, e não é só na LEC, que nós temos um problema muito grande no nosso país que é a problema da escrita e da leitura. Quem lê pouco, escreve pouco.

O trabalho integrado, como metodologia de avaliação foi muito bem sucedido, pois por meio deles os educandos podiam ir conhecendo uns a realidade dos outros. Além de pôr em prática uma perspectiva de educação, que perpassasse pelas visões de mundo e pelas memórias das experiências sociais dos assentados, das populações tradicionais e das ocupações rurais e urbanas. Ou seja, a metodologia adotada para a avaliação da turma pressupõe uma educação contextualizada.

#### **3.4. A turma Oséias de Carvalho**

*“Teu passo: outros passos ao lado teu.  
O pisar de botas, outros nem calçados, mas todos pisando,  
Pés no barro, pés n’água, na folhagem,  
Pés que marcham, muitos,  
Alguns desviam, mas tudo é caminho”.*  
*Carlos Drummond de Andrade*

A turma Oséias de Carvalho, primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo do estado do Rio de Janeiro, teve início em 20 de setembro de 2010. A turma era composta por representantes de diversos movimentos sociais, sindicais e povos tradicionais, sendo alguns movimentos com trajetória na luta pela educação dos povos do campo, como é o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e outras entidades vinculadas aos assentamentos de Reforma Agrária como a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG), a Associação dos Moradores do Campinho-Paraty/RJ (AMOC), além da Rede de Educação Cidadã (RECID), do Movimento de Ocupação Urbana e organizações quilombolas, caiçaras e indígenas.

Os educandos foram inscritos por meio de Edital Público e selecionados através de acesso especial, garantido no mesmo. O Edital determinava como forma de seleção a realização de uma prova de conhecimentos culturais e gerais, de uma redação sobre temas específicos da realidade brasileira e ainda da apresentação de uma carta que identificasse o Assentamento da Reforma Agrária e o movimento social ao qual o candidato pertencia. Os critérios de avaliação das provas e da redação foram estabelecidos conforme a Comissão Especial de Acesso da UFRRJ em função dos conteúdos abordados, incluindo correção da língua portuguesa.

Esta primeira turma recebeu o nome de Oséias de Carvalho, em homenagem a uma importante liderança de luta pela terra, brutalmente assassinado no dia 19 de março de 2009 em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, mais uma vítima do latifúndio. Oséias ajudou na luta por Campo Alegre, assentamento em que viveu na referida região e onde se empenhou para construir uma escola do campo além de ser pai de uma das educandas da turma LEC/PRONERA da UFRRJ, Suellen Carvalho, que é agricultora, moradora de Campo Alegre e militante do MST. (CAMPOS, 2014, p. 8)

A escolha do nome da turma foi ao encontro do cuidado dos movimentos sociais em sempre resgatar os nomes dos lutadores e das lutadoras do povo, aqueles sujeitos que embora tenham lutado para a transformação social, interferindo na realidade em que

viveram não apareceram na história, já que a história é contada por uma classe dominante que busca apagar esses homens e essas mulheres.

### **3.4.1. Ocupar a Universidade**

As narrativas ouvidas pelos mais distintos atores que participaram da construção da LEC/PRONERA, os textos de acúmulo desse percurso que vem sendo traçado pela educação do campo e os princípios políticos que sustentam essa luta nos dão uma pista sobre qual é a importância desta turma de Licenciatura em Educação do Campo: ocupar a universidade. Esta frase cheia de significados marca um momento para classe trabalhadora que sempre teve seu direito de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade negado.

Ocupar a universidade significa então para estes sujeitos organizados ir para a universidade mas ir do seu jeito, de forma coletiva, levando com sigo sua cultura, sua mística e intervindo politicamente naquele espaço. Embainhados por esses princípios a aula inaugural do curso foi um ato simbólico que marcava a presença dos movimentos sociais na UFRRJ. Com uma marcha realizada desde o Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) até o Pavilhão Central da UFRRJ, os recém ingressados faziam mística, levantavam suas bandeiras e gritavam palavras de ordem. Esta marcha contou com a participação de diversos professores apoiadores e de representantes do movimento estudantil.

A UFRRJ, uma instituição de ensino centenária, passou a partir daquele setembro de 2010 a ser uma instituição mais viva quebrando paradigmas, o que se comprova na narrativa de Fabiana Ramos (Ibid, p. 108), quilombola e educanda da LEC/PRONERA:

Somos quatro quilombolas dentro de uma universidade que tem cem anos. Fiquei pensando como que uma universidade tão grande pode receber quilombolas após cem anos de conservadorismo: ou seja, estamos quebrando os paradigmas de uma estrutura elitista. Fiquei feliz porque, o tempo todo, nos afirmamos como quilombolas aqui dentro e deixamos de ser objetos de estudo para pesquisar nossa própria história.

Muitos militantes que ingressaram no curso de Licenciatura em Educação do Campo estavam entrando pela primeira vez em uma universidade. Uma das palavras de ordem da turma era a necessidade de se *ocupar o latifúndio do saber*. Os movimentos sociais já traziam esta marca nas suas lutas e os educandos que vieram para o curso se

apropriaram deste sentimento também. Estavam ocupando a universidade, estavam ocupando o latifúndio do saber. Ocupar o latifúndio do saber, significa para estes sujeitos, que não basta ocupar a terra e fazer a reforma agrária, é preciso também permanecer nela e, para isso, é preciso ocupar também as instituições públicas de ensino porque a educação é um direito da classe trabalhadora.

Entretanto, durante o curso, os educandos, os professores e todos os autores envolvidos na LEC/PRONERA foram percebendo, desde o seu papel, que para ocupar a universidade, no sentido em que propunham os movimentos sociais, muito ainda precisava ser feito. Estar na universidade, conseguir permanecer nela e garantir o curso até o final foi um processo de muitas contradições, com muitos empecilhos e limitações quer sejam políticas, quer sejam estruturais ou em alguns momentos baseados nas narrativas, até mesmo por falta de experiência, do “como fazer” dificultavam os avanços. Nas indagações levantadas na narrativa de uma militante do MST podemos observar uma crítica sobre isso:

Porque que um movimento social vai para a universidade? Não é só para receber um canudo, é também. Mais não é só por isso, a gente vai pra universidade para ocupar, como a gente diz, o latifúndio do saber. Por que a gente sabe muito bem que a universidade quando ela foi pensada, ela não foi pensada pra pobre, nunca. E aí o que vamos fazer na universidade? Ir lá só para receber o canudo? E por isso eu acho que não cumpriu o papel que deveria ter cumprido, o papel político não, de forma alguma. Eu não acho que a LEC cumpriu esse papel. Em contrapartida, a universidade contribuiu para este processo, para o não papel político dos educandos na universidade.

Não cabe fazer juízo de valor sobre as narrativas dos autores envolvidos no curso. Tampouco trata-se de analisar a veracidade das informações por eles cedidas. Nossa intenção é registrar como se deu a relação entre a UFRRJ e os movimentos sociais, usando para isso, a percepção que estes atores tiveram do processo. Neste sentido, é que fomos encontrando as mais variadas explicações para a forma como se deu esse “ocupar a universidade”.

Das argumentações para justificar essas contradições sobre o ocupar a universidade, aparecem várias críticas. Uma das críticas diz respeito ao fato de os movimentos sociais, enquanto sujeitos coletivos, terem muitas dificuldades na permanência das suas organizações na universidade. Algumas dessas organizações acabaram se afastando, devido

à falta de recursos para continuarem ou em alguns casos devido às diferenças políticas sobre que se pretendia com aquele curso. As limitações estruturais e burocráticas também foram significantes para que estes movimentos estivessem de forma orgânica atuando e intervindo no conjunto da universidade.

Podemos observar esse processo no discurso de formatura da LEC/PRONERA feito pela coordenadora geral do curso:

Não podemos deixar de falar do que impregna a negação como princípio dialético da entrada da LEC na Rural. Com todos os esforços da gestão do Prof. Ricardo Motta Miranda que nos convocou em 2008 para a criação do convênio com o INCRA, não foi fácil o enfrentamento com a lógica institucional e com as posições contrárias ao surgimento do curso. Os episódios da Carta dos Colegiados de História e Filosofia do ICHS, a proibição da entrada no Gustavo dos Movimento Sociais com suas bandeiras na comemoração do centenário da universidade. Os labirínticos processos para a gestão dos recursos de destaque orçamentário INCRA/Universidade que não criam reais condições para a realização plena e de qualidade da pedagogia da alternância. As enigmáticas soluções para moldar a alternância no Sistema de Avaliação dos cursos regulares e presenciais. Dificuldades que foram aprendizados tecidos na resistência. (ibid., p. 12)

Neste discurso a coordenadora geral do curso resgata vários momentos de dificuldades que vão desde a luta pela implementação do curso até as adaptações feitas que vez ou outra descaracterizavam o perfil do curso. Ao marcar esses pontos e alertar para as partes do processo que foram falhas, estamos deixando espaço para avaliação, e permitindo desta forma superar as limitações. É como narrou uma militante do MST: “a gente compreende os limites tanto da universidade quanto dos movimentos sociais cada um teve as suas responsabilidades e as suas omissões do que poderia ser feito. Mais convenhamos também, era nossa primeira experiência então erros iriam acontecer mesmo, assim como acertos também”. Observamos o mesmo sentimento no relato de um dos educandos:

A turma Oseas de Carvalho de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) cumpriu um papel simbólico e decisivo no estado do Rio de Janeiro quando ocupou as poltronas do auditório Gustavo na comemoração de cem anos de UFRRJ, lembrando todo o seu histórico e o papel fundamental para implementação da revolução verde em nosso país, em uma universidade que atendia apenas aos interesses da burguesia agrária e urbana neste imenso Brasil. Hoje, temos uma nova abertura com a primeira turma da LEC se formando e abrindo espaço, se tornando um

curso regular para filhos e filhas da classe trabalhadora ter acesso ao estudo, construindo uma nova educação com uma nova filosofia de vida, uma educação para a liberdade, uma educação para escrevermos nossa própria história. (Ibid., p. 128)

Esses relatos nos conduzem ao entendimento de que, embora a LEC/PRONERA não tenha sido a primeira relação entre a UFRRJ e os movimentos sociais na busca pela ocupação do *latifúndio do saber*, ela foi sem dúvidas um ensaio muito importante para marcar que a universidade deve ser ocupada pela classe trabalhadora. E, ainda que necessite alguns reparos, não se pode negar que ter os assentados da reforma agrária, os quilombolas, os caiçaras e todos esses sujeitos neste espaço, marca um avanço na trajetória da educação do campo no estado do Rio de Janeiro.

### **3.4.2. A organização do curso**

A turma Oséias de Carvalho esteve organizada em dezesseis territórios que foram distribuídos em cinco regionais, a saber: Regional Metropolitana, Sul Fluminense, Médio Paraíba, Norte Fluminense e Regional São Paulo, possibilitando desta forma que os educandos, oriundos destes diferentes territórios, desenvolvessem pesquisas a partir de suas próprias histórias de luta, usando as memórias sociais apagadas historicamente para traçarem novos caminhos e contribuíssem com o desenvolvimento e a organização de suas comunidades. Esta proposta permitiu aliar as experiências regionais dos movimentos sociais e povos tradicionais do campo à produção científica.

O curso foi dividido em seis etapas, cada uma delas divididas em tempo escola e tempo comunidade. Nas primeiras três etapas a dinâmica de formação se estruturou através do ciclo básico, onde toda a turma tinha as mesmas aulas, tendo como eixo articulador a história de vida do educando e do assentamento. Ainda nestas etapas os educandos já foram orientados a escolherem a área de conhecimento de sua preferência, pois como já mencionado, a partir da segunda metade do curso, ou seja, das últimas três etapas as atividades seriam estabelecidas de acordo com área específica eleita por cada um deles. As três últimas etapas do curso tiveram como eixo articulador o sujeito individual/coletivo do campo como educador.

Assim, podemos definir que a formação básica foi o momento do curso dedicado à formação geral do educador no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo. Enquanto que a formação específica, na segunda metade do curso, foi direcionada pelas áreas de conhecimentos escolhidas que tinham como opção a habilitação em Ciências Sociais e Humanidades ou em Agroecologia e Segurança Alimentar.

Além disso, como experiência da *práxis* política e pedagógica dos movimentos sociais a turma se organizou em diferentes agrupamentos, conforme relatório de avaliação feito pelo Colegiado do curso (2010):

O primeiro tipo de agrupamento é constituído por núcleos, em que se integram os educandos dos diferentes movimentos e assentamentos/ocupações/aldeias/quilombos. A turma possui 7 núcleos e seus representantes compõem uma coordenação, que participa das reuniões de Colegiado do curso.

O segundo agrupamento diz respeito às equipes de trabalho, que são: Comunicação; Relatoria e Memória; Infra-estrutura; Cultura, Animação e Saúde. As equipes ainda estão em processo de organização.

O terceiro agrupamento diz respeito à organização do Trabalho Integrado/Territórios. São 16 grupos que integram os educandos em suas localidades de origem, constituindo o campo do trabalho de pesquisa a ser desenvolvido ao longo das 6 etapas do curso, principalmente as 3 primeiras. (p. 04-05)

A forma organizativa da turma foi se reformulando ao longo do curso, a partir de avaliações coletivas, os educandos e a coordenação iam experimentando novas metodologias organizativas. Foi assim, partindo destas avaliações, que a turma resolveu por exemplo, substituir os núcleos pelas assembleias.

### **3.4.3. Os educandos**

Um dos pontos marcantes observados nas narrativas e nos escritos dos sujeitos da LEC/PRONERA foi a diversidade de movimentos sociais que faziam parte da turma. A heterogeneidade que se fazia presente ia determinando o perfil e a forma de organização dos educandos e, de forma mais ampla, determinando o próprio andamento do curso.

O edital do PRONERA no qual se inseriu o curso destinava as vagas ofertadas exclusivamente para os assentados da reforma agrária. Em contrapartida, a UFRRJ desviou parte de seu recurso orçamentário para o desprendimento do curso e com isso ampliou as vagas para os outros sujeitos do campo que não eram assentados e abriu também as vagas ao Movimento Urbano. Na narrativa de uma militante do setor de educação do MST, responsável por acompanhar o curso ficou registrado este momento:

O número de vagas foi construído conforme as demandas dos movimentos sociais, que a princípio seria o MST/CPT e FETAG, que se não me engano foi 60, conforme recurso do PRONERA. Mas em seguida - se me recorde bem, - a UFRRJ também entrou com uma “contrapartida”, ou seja, com parte do recurso que possibilitou a participação de outras organizações; quilombolas, indígenas, por moradia/urbano.

Para garantir que estes outros sujeitos que não estavam contemplados pelo Edital PRONERA pudessem participar do curso, algumas “manobras precisaram ser feitas” usando as palavras da coordenadora pedagógica do curso. Em um processo de solidariedade, os educandos oriundos dos territórios que não estavam descritos no edital de seleção foram “adotados” pelos assentamentos da reforma agrária, nas mais distintas regiões do estado do Rio de Janeiro, e com isso conseguiam o cadastro no Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (SIPRA)<sup>14</sup>, que lhes garantiam o registro junto ao INCRA e os tornavam aptos para participarem do curso.

Apesar de todo o desprendimento para garantir a participação desses outros educandos no curso, houve resistências sobre o caráter do curso e o perfil dos educandos. Embora os caiçaras, os quilombolas, os ribeirinhos e os indígenas também não fossem assentados da reforma agrária, nos termos da lei, o maior conflito se manifestou mesmo no

---

<sup>14</sup> O Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (SIPRA) destina-se ao tratamento, sistematização e recuperação de dados sobre os Projetos de Reforma Agrária (desde a criação até a sua emancipação), bem como, dos beneficiários (da fase de cadastro, seleção, desenvolvimento socioeconômico à titulação), propiciando desta forma o conhecimento da realidade nas áreas dos assentamentos. Atualmente o SIPRA tem informações de aspecto econômico-sociais, com registro dos programas ali desenvolvidos, e ainda, o cadastro atualizado de todos os assentados. (...)permite o registro de dados de um Projeto de Reforma Agrária, e dos candidatos aos beneficiários (identificação e cônjuge, história ocupacional, composição familiar) e também atualização destes dados tais como: identificação, associativismo, exploração agrícola, aspectos econômicos, créditos, rendas, habitação rural, saúde, treinamento e assentamento. DISPONÍVEL EM: [http://www.incra.gov.br/media/servicos/publicacao/livros\\_revistas\\_e\\_cartilhas/O%20INCRA%20e%20o%20Assentamento.pdf](http://www.incra.gov.br/media/servicos/publicacao/livros_revistas_e_cartilhas/O%20INCRA%20e%20o%20Assentamento.pdf) acesso em:28/01/2015.

fato da turma ter sido composta também por sujeitos oriundos do Movimento de Ocupação Urbana. No primeiro contato entre tamanha diversidade de movimentos a presença de educandos da cidade foi notória e causou alguns desconfortos, como podemos observar no relato de um dos educandos da turma, militante do Movimento Sem Teto, movimento de ocupação urbana:

Fizemos uma mística de apresentação e, chegando a minha vez, fiquei completamente sem forças. Quase perdendo a voz, me identifiquei como morador de uma Ocupação Urbana no centro do Rio de Janeiro...Pronto! Os olhares perplexos me alcançaram, como se dissessem: “Mas como! Um morador de ocupação urbana em um curso destinado aos Movimentos Sociais do Campo! ”. Enfim, me senti um estranho no ninho...Fomos recebidos pela coordenação do curso em questão e, em seguida, nos dirigimos para o nosso lar durante esses primeiros dois meses. Certamente o que me aliviava um pouco é que estava acompanhado de mais dois companheiros oriundos do mesmo movimento do qual faço parte. Mas, mesmo assim os olhares eram de reprovação, pois não cabia um Movimento Urbano nessa graduação. Os dias foram se passando e o mal estar era tanto que não conseguia me concentrar em absolutamente nada, pois já estava no limite a desaprovação da maioria dos educandos em relação a minha pessoa e, por conseguinte, dos meus companheiros. Sinceramente estava decidido a abandonar o curso que mal havia começado e voltar para as atividades do meu Movimento, pois ali não era o meu lugar. Mas, por incrível que pareça, não sei de onde surgiu tanta força e, com muito apoio externo, falei: “daqui não saio, daqui ninguém me tira”. Também com o passar do tempo, depois de tanta exclusão, a maioria dos alunos entenderam que seria possível uma contribuição do Movimento Sem Teto na perspectiva de enriquecer o curso em questão pois, quer seja no campo ou na cidade, somos todos sem terra. (CAMPOS, op.cit., p 51-52)

A narrativa anterior nos traz importantes questionamentos que são inerentes ao perfil dos educandos. Um perfil que se caracterizou pela diversidade. *Um morador de ocupação urbana em um curso destinado aos Movimentos Sociais do Campo!* Na LEC/PRONERA isso foi uma realidade, que gerou alguns questionamentos de ordem política e organizativa mais que o próprio grupo acabou criando meios para superá-los como a tolerância e o respeito à diferença. Como podemos observar neste relato de uma das educandas:

Inicialmente, percebi dificuldades nas relações entre os movimentos que, no decorrer do curso, foram ultrapassadas. Essa diversidade na composição do curso me permitiu avaliar outros movimentos e o

movimento em que eu milito, partindo da experiência concreta que estou vivenciando, com seus pontos positivos e negativos que fazem parte do meu processo formativo. Adquiri mais afinco nas contradições e nas dificuldades de conviver no coletivo, mas também consigo identificar que a troca de saberes, a importância de respeitar o outro, de ser tolerante, de ser menos impulsiva, de me tornar mais perceptiva, foi possível através desta experiência em grupo. (CAMPOS, 2014, p. 17).

Os conflitos, a diversidade cultural e as diferenças políticas fizeram parte do processo formativo do sujeito coletivo que se forjava através da LEC/PRONERA na UFRRJ. Tendo superado o primeiro estranhamento sobre a origem dos educandos, a crítica passou a ser outra. O questionamento feito pelos Movimentos Sociais era no sentido de “como aproveitar esta diversidade na formação dos educandos?”. Nas críticas trazidas na narrativa de uma militante do MST, que estava na coordenação do curso, tal diversidade não foi bem aproveitada:

A gente queria que o curso fosse melhor organizado, a gente esperou muito mais do curso do que ele podia. E era muito heterogênea a turma, a gente não contava com isso, então a gente teve dificuldades. Não era uma turma homogênea e nunca vai ser, a gente sabe disso nos movimentos sociais, só que era muito diferente: com idade muito diferenciadas, culturas muito diferenciadas, indígenas, não indígenas, caiçaras, quilombolas. A gente tinha uma mistura de cultura, de experiências diferentes e que não foram aproveitadas no curso. Poucas vezes eu vi no curso, por exemplo, os quilombolas se mostrarem, trazer o jongo, poucas vezes eu vi isso. Poucas vezes eu vi os Sem Terra fazendo mística, que é próprio dos Sem Terra. Poucas vezes eu vi os indígenas, eles até tentavam mais eram bem poucos. Isso foi mal aproveitado no curso. Só dizer que tem quilombola, que tem indígena, tem isso e aquilo não adianta. E a universidade perdeu com isso. Perdeu porque a gente podia muito mais e nós não soubemos aproveitar, porque nós não tínhamos uma coordenação que batesse de frente, uma coordenação político-pedagógica representada pelos movimentos sociais que fizessem um enfrentamento no bom sentido de garantir algumas coisas.

A heterogeneidade desta primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ, não se findava apenas na diversidade de movimentos que o compunham. Dentre as diferenças estavam presentes também a idade dos educandos, que iam desde jovens de 20 anos até os mais velhos, com mais de 40 anos. Com isso, havia também muitos processos formativos de militância distintos. Alguns educandos já estavam inseridos organicamente nos seus movimentos e tinham, inclusive, tarefas claras sobre qual o papel desempenhava

nele. Outros, por sua vez, estavam sendo forjados na militância paralelo ao processo de inserção no Movimento que representavam. Isso fez com que, segundo várias narrativas, em alguns momentos as discussões deixassem de ser feitas, ou caminhos tortuosos fossem eleitos.

A presença de mães com crianças pequenas na turma também foi uma marca no perfil dos educandos. Embora, havendo apenas dois casos registrados em que essas mães precisaram levar os filhos para as aulas e estarem com elas no cotidiano do curso de forma geral, o fato de a turma ter essa limitação colocou o debate do acesso à universidade mais uma vez em questão. Ficou evidente a falta de estrutura desse espaço para possibilitar que as mulheres que engravidem possam seguir seus estudos. Uma vez mais, a experiência dos movimentos sociais, em especial a prática do MST, foi adotada como forma de contornar a situação e permitir que essas mães seguissem na LEC/PRONERA.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra garante em todas as suas atividades um espaço formativo destinado à formação infantil, chamado de ciranda infantil<sup>15</sup>, permitindo desta forma que a família, mais que nada as mães, possam participar de tal eventos sem comprometer seu processo de construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, sem comprometer os cuidados necessários às crianças. Esta experiência foi trazida e apropriada pela LEC/PRONERA o que caracterizou como uma atividade fundamental, permitindo que dentre os educandos e educandas houvesse mães. Entretanto, até a efetivação do coletivo de ciranda os educandos da turma assumiram também parte da responsabilidade com as crianças, em um processo que mais uma vez permitiu a união entre os educandos e os cuidados de uns para com os outros. No relato de uma dessas mães que fazia parte da turma podemos observar como se deu esse processo:

Fiquei sabendo do curso na assembléia de minha comunidade por uma liderança da Comissão Pastoral da Terra (CPT), o agente Luiz Fernando de Jesus. Interessei-me, mas não tinha com quem deixar minha filha Maria Eduarda que tinha um ano e três meses. Por isso, não viria. O Luiz então me falou da possibilidade da ciranda que trabalharia temas políticos com a minha filha no período em que eu estivesse estudando. Com a

---

<sup>15</sup> O nome foi escolhido pelo fato de ciranda remeter à cultura popular e estar presente nas danças, brincadeiras e cantigas de roda vivenciadas pelas crianças no coletivo infantil do MST. (ROSSETO e SILVA, 2012, p. 125)

confirmação da ciranda vim para o curso e aqui encontrei Sandra que também trouxe um bebê – Ana Carolina. Por estarmos com crianças, ficamos no mesmo quarto e nos apoiamos mutuamente. A ciranda demorou a acontecer e levávamos as duas meninas para a sala de aula. Foram momentos difíceis: por várias vezes, saímos da sala para chorarmos nos corredores enquanto nossos companheiros assistiam às aulas. Com a dificuldade de conseguir cirandeiro (a), os companheiros passaram a se revezar para olhar Maria e Ana e, finalmente, Sandra e eu conseguimos assistir as aulas com mais tranquilidade. Esse companheirismo foi fundamental para nossa permanência na LEC, embora sempre chegasse atrasada nas aulas. (CAMPOS, op.cit., p. 30)

Estes relatos sobre as dificuldades de cada um dos educandos, as histórias de vida, os medos, os desafios enfrentados para estar na universidade alertam-nos para a necessidade de criar mecanismos que possibilitem que a classe trabalhadora ocupe a academia. Pois assim como para garantir a reforma agrária não basta apenas ocupar a terra, é preciso ter condições de se manter nela, a ocupação da universidade passa por aí também, pela necessidade de se manter nela, de reconhecê-la sem estranheza, se não como algo que pertence ao povo, com toda sua diversidade.

#### **3.4.4. O estudo e a Militância**

O estudo, referindo-nos aqui ao estudo acadêmico, e a militância são elementos que se confundem na turma Oséas de Carvalho. Dentre os motivos que justificam tal situação, está o fato de todos os educandos da turma estarem vinculados a algum movimento social. Esta característica contribuiu para a forma como a turma foi organizada, mas também na forma como estes estudantes teceram as suas relações com a universidade.

Os momentos de estudos ficaram sobrecarregados pela carga horária do curso que era muito larga no tempo escola. Os educandos participavam mais na primeira metade do curso. Entretanto, na segunda metade já estavam mais cansados dessa dinâmica. Precisamos considerar aqui, que muitos educandos não estavam em contato com a sala de aula há muito tempo. A narrativa de um dos docentes da LEC/PRONERA, chama a atenção para este desgaste dos estudantes com o passar das etapas:

No último ano eu senti o pessoal já muito cansado, com uma quantidade de falta muito grande nas disciplinas, o pessoal chegava muito atrasado, as

reprovações começaram a acontecer. A gente tem até hoje estudante que não conseguiu dar conta das disciplinas, até hoje estudante que não conseguiu dar conta de monografia. Então assim eu senti um pouco que o 5º e o 6º período talvez tenham sido uma sobrecarga muito grande pra eles. No 1º e no 2º ano eles ainda estavam com aquela empolgação, mais no terceiro ano eu senti que o “troço” deu uma desandada. Deu uma desandada inclusive nas avaliações, nas assembleias estudantis, na participação dos estudantes. (...) Agora, por outro lado, eu fico imaginando como é difícil pra essa molecada está aqui todos os dias de 08h as 22h.

Além disso, o professor entrevistado narra também que:

Nós professores estávamos desarticulados. Eu passava quinhentos trabalhos, a outra passava quinhentos, o outro oitocentos, mil e cada professor pensando por si. A gente não tinha essa organização de talvez alguns professores iriem com antecedência sentar, se reunir e eleger um trabalho para dar conta de todas essas disciplinas. A gente enfiava texto pros alunos, enfiava trabalho. Eu também me coloco no lugar dos estudantes o tempo inteiro, da dificuldade que foi a gente administrar isso no final. Sendo que eles ainda tinham que fazer estágio, sendo que eles ainda tinham monografia, sendo que eles ainda tinham atividade complementar. Então, esse final, 5º e 6º período, foi assim uma loucura, uma correria e talvez isso tenha contribuído um pouco para essas ausências. Essa foi uma leitura crítica que a gente fez bastante no último ano. As pessoas não tinham tempo para ler porquê de 08h da manhã às 10h da noite assistiam aula. Era de 08h às 12h, depois de 14h às 18h e ainda de 19h as 22h.

Por outro lado, ainda que não tenham interferido enquanto seus movimentos sociais no espaço acadêmico, a presença destes educandos-militantes na universidade foi importante na relação cotidiana com os outros cursos e contribuíram também para uma certa politização nas atividades do Movimento Estudantil da UFRRJ.

Dentre as inúmeras atividades protagonizadas pelos estudantes da UFRRJ, durante a execução da LEC/PRONERA, destacam-se a luta contra o lixão de Seropédica, organizações de feiras da reforma agrária, a ocupação de uma área vazia, que atualmente funciona como um espaço de agroecologia, usado como laboratório para as atividades de agroecologia da turma Oséas de Carvalho. Além dessas lutas, participaram também da luta pela assistência estudantil, no que tange à conquista de alojamento para os estudantes.

A UFRRJ contava em 2010 com seis prédios de alojamento masculinos e cinco prédios de alojamentos femininos, nestes últimos a oferta de vagas era ainda mais limitada.

Para solucionar o problema, o Movimento Estudantil da universidade, representado pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE), pelos grupos organizados de extensão e pela comunidade estudantil de forma geral, começaram a se mobilizar em prol de uma maior oferta de vagas para os alojamentos. Visto que a UFRRJ, tem a particularidade de receber estudantes oriundos de todas as regiões brasileiras e que necessitam, portanto, alojar-se na universidade.

A participação dos estudantes matriculados na LEC/PRONERA, que já traziam o cunho político e organizativo das suas organizações, foi fundamental neste processo. Por meio de muitas assembleias estudantis, marchas e místicas os estudantes se organizaram e ocuparam o prédio onde funcionava o Hotel Universitário. Este hotel era destinado para as visitas que a universidade recebia e para alojamento de alguns professores que vez ou outra passavam a noite lá. A ocupação do hotel durou uma semana, durante a qual os estudantes se dividiram em equipes de trabalho e desenvolveram diversas atividades formativas e culturais, num processo bastante parecido com a organicidade de ocupação de terra feita pelo MST. Depois deste período intensa de luta do Movimento Estudantil, o Conselho Universitário (CONSU/UFRRJ) decidiu por unanimidade, ceder o hotel universitário para a transformação em alojamento feminino.

O envolvimento e participação dos estudantes da LEC/PRONERA, bem como os efeitos desta articulação, podem ser vistos em Campos (op.cit., p.128) através de alguns relatos dos educandos, que o consideram como parte do processo formativo na universidade. Vejamos a narrativa de um dos educandos:

Penso que o envolvimento da turma com o Movimento Estudantil, com grupos organizados da universidade foi de grande acúmulo e experiência por que pudemos trocar conhecimentos e construir pautas em conjunto de lutas. Nada mais justo, em minha opinião, já que somos oriundos da classe trabalhadora e estamos lutando pelo direito de estudar, direito que nos foi negado durante séculos. Desta forma estamos trilhando rumos e plantando sementes para a construção de uma universidade popular.

Ainda em Campos (p. 124), o relato de outro educando aponta para a importância do Movimento Estudantil como forma de garantir a permanência na universidade:

Com a minha permanência neste curso, foi possível participar do movimento estudantil da universidade e levar um pouco da minha

experiência para contribuir com o movimento. Conseguimos várias conquistas dentre elas, a de transformar um hotel universitário em alojamento estudantil. Estes momentos com outro público fora do meu dia-a-dia foram para mim de grande importância, pois compreendi melhor como funciona a universidade e como posso usá-la melhor para a minha formação.

Estes educandos, assumindo sua condição de militantes, puderam deixar um pouco da herança organizativa e política de seus movimentos na universidade. Ao mesmo tempo, puderam se formar enquanto militantes comprometidos com as lutas que estes movimentos defendem. Pois, muitos integrantes da turma não eram militantes orgânicos, ou seja, não assumiam tarefas nas organizações. E, a indicação para a participação no curso serviu também para forjá-los militantes, em um processo de mão dupla entre estudo e militância.

### **3.5. A relação entre o Estado, a universidade e os Movimentos Sociais**

O encontro institucionalizado entre Sociedade Civil e Estado pode ser pensado a partir da proposta de democratização do aparelho estatal, a qual promove a abertura para a negociação e/ou participação conjunta, mas diferencial de cada um dos atores envolvidos. Neste sentido, podemos entender que esta relação parte de processos políticos situados em um campo onde os atores sociais estão constantemente disputando esses projetos.

Ernesto Isunza Vera (2006, p. 36) conceitua o campo espacial no qual se institucionaliza a relação entre o Estado e a sociedade civil como “interface” sócio estatal”. A partir desta conceituação, supõe compreender tal relação como um campo atravessado pelo conflito que se articula em torno de um tipo específico de bens ou de capital; um espaço de intercâmbio intencional dos sujeitos implicados (societários e estatais), a partir de relações assimétricas, construído por múltiplos discursos e projetos políticos que se vinculam nesse cenário circunscrito espacial e temporalmente.

Diante disto, as relações entre o Estado, a universidade e os Movimentos Sociais variam de acordo com os contextos e as propostas elaboradas por cada um deles. O contexto de elaboração e de defesa das propostas implicam no fortalecimento das potencialidades dos autores e no bloqueio de elementos hierárquicos, presentes historicamente no sistema de governo. Trata-se de um processo dinâmico e interativo.

Segundo Arvizter (2010, p. 68), esta interação “permite-nos avaliar as diversas formas em que foram organizados estes cenários institucionais, contemplando as mudanças nas condições de desenvolvimento e nas relações ali geradas entre os atores sociais e políticos”. Assim, podemos entender a relação entre estes atores a partir do espaço em que eles interatuam, desenvolvem seus projetos e estabelecem sua forma de articulação.

Recuperando de Pierre Bourdieu (2009) o conceito de *campo* e de Norman Long (2001) *interface sócio-estatal*, Isunza (2006) define o cenário analítico estudado. Neste sentido explicam:

Hemos decidido retomar el concepto de interfaz, entendido como un espacio de intercambio y conflicto en el que ciertos actores se interrelacionan no casual sino intencionalmente. Un tipo especial de interfaz es el espacio donde actores sociales y estatales se encuentran (por lo tanto, las definimos como interfaces socioestatales). Estas interfaces socioestatales están determinadas estructuralmente tanto por la política pública como por los proyectos sociopolíticos de los actores (estatales y sociales) concernidos. (p. 61)

A importância de recorrer aos aportes teóricos na perspectiva da relação entre o Estado e a sociedade civil nos permite reconhecer a diversidade que envolve os atores participativos que interagem segundo seus interesses num espaço historicamente estruturado. Neste sentido, é possível compreender que o resultado da interação depende do contexto no qual se desenvolve o encontro e na forma como se estabelece as regras do encontro, mas também dos interesses que confrontam e convergem fora e dentro destes espaços.

Nosso argumento é que, neste contexto de maior proximidade, movimentos sociais e atores estatais se experimentam criativamente com padrões históricos de interação Estado-sociedade e reinterpretam rotinas de comunicação e negociação de formas inovadoras, onde cada um dos sujeitos assume papel específico. É preciso, observar porém que esta relação não é estática e pode sofrer variações que se explicam pelo contexto institucional, pelo grau de organização da sociedade civil e pelos compromissos políticos e ideológicos dos atores envolvidos.

Estas argumentações mais os conceitos oferecidos pelos aportes teóricos consultados nos orientam no entendimento de como se deu esta relação entre Estado e

sociedade civil no âmbito da UFRRJ. Relação esta que ora se coloca como uma interação de parceria e ora como de enfrentamentos e tensões.

As construções das parcerias, caracterizadas pelo uso de canais de diálogos entre os Movimentos Sociais, sobretudo o MST, e alguns representantes da UFRRJ como docentes e estudantes, principalmente por alguns grupos vinculados ao movimento estudantil, são o fio condutor da articulação dos movimentos sociais junto à universidade. Na narrativa de uma militante do MST, podemos identificar os vários momentos em que esta parceria foi promovida:

A nossa relação com a universidade, e falando mais diretamente do MST, ela não se dá só por causa da LEC. A relação do MST com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro ela se dá por vários outros motivos: tinham grupos na universidade que discutiam a questão da reforma agrária; muitos estudantes que hoje inclusive são dirigentes do MST, passaram pela universidade, foi trabalho de base feito dentro da universidade e que conquistaram essas pessoas que hoje estão atuando no MST. Muitos estudantes que foram da Rural são do MST hoje. Essa relação vem desde a educação de jovens e adultos a tempos atrás, então teve muita coisa anterior a Licenciatura em Educação do Campo. A relação com a universidade é uma relação muito criteriosa no sentido de importante pra gente mais que tem seus critérios, por exemplo, o movimento social é o movimento social, a universidade é a universidade e ela representa o Estado, representa o governo.

Na narrativa acima percebemos que a interação UFRRJ - movimentos sociais, é fruto de um longo processo de participação indireta envolvendo diferentes formas de atuação destes atores. “O movimento social é o movimento social, a universidade é a universidade e ela representa o Estado, representa o governo”. Este trecho na narrativa da militante do MST, deixa claro que embora seja importante e necessária a relação entre nossos atores, estes não se confundem, no sentido de que cada um tem suas particularidades e autonomia. Assim, os movimentos sociais se colocam como representantes da sociedade civil organizada, enquanto que, mesmo em suas particularidades, a universidade e o INCRA são os representantes do Estado nesta relação.

A LEC/PRONERA é consequência de um longo processo de articulação entre MST e UFRRJ. Representa um marco para a universidade por ter sido a partir deste momento que os movimentos sociais passaram a ter participação direta no espaço acadêmico considerado.

Se no primeiro momento a interação entre os atores dos movimentos sociais e da universidade foi importante para definirem a proposta política pedagógica e o caráter do curso, estes dependem, num segundo momento, de um órgão oficial que despenda recursos que tornarão possíveis a execução, o ritmo e a agenda de trabalho previstas no projeto. Este órgão é o PRONERA.

Por este caminho de pensamento, é que a elaboração do Projeto para a solicitação da LEC/PRONERA foi possível devido a algumas docentes vinculadas ao Instituto de Educação e à disposição da gestão que representava a Administração Superior em dialogar com os Movimentos Sociais. Tendo esgotados a necessidade de construção do curso, a universidade então apresenta o projeto no INCRA, buscando os recursos necessários para a consecução do curso.

Na narrativa da Asseguradora do PRONERA no INCRA-RJ, à época da solicitação dos recursos junto ao PRONERA, podemos identificar por onde passa o desprendimento da verba para a realização do curso:

O INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, órgão da Administração Pública Federal, responsável pela execução de ações que visam o acesso e desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária no espaço territorial brasileiro, possui, dentre suas várias ações de desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que em parceria com as Universidades Públicas de Ensino promove cursos especiais para atender jovens e adultos assentados nas áreas de Reforma Agrária. Foi por intermédio do PRONERA que o INCRA descentralizou recursos para a efetivação do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ.<sup>16</sup>

Seguindo a narrativa da Asseguradora do PRONERA, é possível perceber qual é o papel do INCRA nesta relação.

Uma relação de parceria, colaborando na parte técnica e pedagógica sempre que solicitado. Sempre fomos convidados a participar dos eventos, compondo a Mesa de trabalhos. A relação sempre foi de muito respeito e colaboração, mantendo diálogo permanente entre todos os parceiros, inclusive os movimentos sociais envolvidos no curso.

---

<sup>16</sup> Entrevista concedida pela Asseguradora do PRONERA no INCRA-RJ à época da execução da LEC/PRONERA, em janeiro/2015.

Esta narrativa corrobora com o processo que historicamente vem sendo construído, no qual os movimentos sociais expressam demandas e, ao fazê-lo, pressionam os atores estatais a negociar através da demonstração de sua capacidade de mobilização. A participação destes movimentos abriu espaço para a combinação mais criativa de diferentes práticas e rotinas, ampliando as chances de acesso e influência dos movimentos sobre o Estado, ainda que com restrições.

A universidade, por sua vez, representa nesta relação a materialização do projeto, é o espaço onde o resultado desta relação se manifesta. A universidade, assim como o INCRA são representações do Estado que emergem da necessidade da sociedade e, portanto, deveriam submeter-se a ela. No entanto, observamos nas narrativas que muito ainda precisa ser feito para o Estado, por meio de suas representações, consiga de fato atender com plenitude os anseios da sociedade.

Mesmo sabendo que parte da função social da universidade implica na democratização do acesso, na narrativa da Reitora da UFRRJ que se segue, podemos observar que esta realidade ainda parece distante e que a efetivação da LEC/PRONERA ocorreu na UFRRJ muito pela vontade da gestão da Administração Superior à época em dialogar com os movimentos. Para a Reitora a interação com os movimentos sociais,

só engrandece a universidade, a minha percepção é essa. Está no nosso projeto de gestão da universidade, ser uma universidade voltada para as questões sociais. Ser uma universidade voltada para o desenvolvimento socioeconômico sustentável, numa visão ambiental, etc. Isso tá no nosso programa. Então a gente tem essa visão. Isso não garante que uma outra perspectiva de gestão não possa direcionar para outro lado.

A percepção de que a presença dos movimentos sociais na universidade ainda depende dos grupos que estiverem à frente da Administração Superior é uma marca na narrativa da Reitora. Esta abordagem contribui para descortinar o papel que o Estado vem assumindo na prática, e chamar a atenção para as engrenagens da burocracia que ainda precisam ser melhoradas, para que os movimentos sociais possam participar de forma efetiva, não por vontade de determinados sujeitos. Ou seja, tal relato abre caminhos e colabora para o debate em torno da heterogeneidade que representa o Estado brasileiro, que ora beneficia e ora trava as lutas e as demandas da sociedade.

A relação Estado, universidade e Movimentos sociais é frágil, que ainda precisa de melhorias para se efetivar com plenitude. Contudo, esta primeira experiência da LEC/RONERA permitiu uma nova perspectiva de se pensar a universidade, como narra uma militante do MST:

De modo geral (ainda que de forma frágil) o curso trouxe para dentro da universidade elementos da formação que tem como base a transformação humana na perspectiva de alcançar novos valores. Pautou dentro da universidade a importância da formação estar vinculada à consciência organizativa e política, bem como a necessidade da *práxis* no processo formativo, nesse sentido creio que o Tempo escola e o Tempo Comunidade, a organização da turma em núcleos, as místicas, dentre outros elementos; tenham sido experiências importantes que o MST/movimentos sociais trouxe para a universidade. Acho que como experiência absorvida, podemos citar a importância de dialogar com professores comprometidos com nossa luta através de suas experiências formativas e que contribuíram no sentido reforçar a importância e necessidade de pautar ações no âmbito do ensino, da pesquisa e extensão que podem contribuir para o fortalecimento da luta dos movimentos sociais.

Os conflitos e as parcerias narradas nos direcionam para um olhar mais amplo das relações entre Estado, universidade e Movimentos Sociais, uma das formas pelas quais é possível compreender a heterogeneidade desses atores e as limitações para garantir que os processos avancem.

Salientar a relação de interdependência entre as instâncias e agentes da socialização é uma forma de afirmar que as relações estabelecidas entre eles podem ser de aliados ou de adversários. Podem ser relações de continuidade ou de ruptura. Podem, pois, determinar uma gama variada e heterogênea de experiências singulares de socialização.

### **3.6. Os desafios**

A implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo/PRONERA se tornou possível no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro a partir da superação de muitos obstáculos. Como discorremos ao longo deste trabalho, estes obstáculos foram desde a luta dos movimentos sociais do campo para garantir um projeto de educação que contemplassem seus sujeitos e reconhecesse o campo numa perspectiva de

valorização cultural; passando pelo esforço de alguns professores da UFRRJ em dialogar com estes movimentos e defenderem suas bandeiras no espaço acadêmico, enfrentando para isso muita resistência e omissões; até mesmo o processo de convencimento sobre a importância de se ter um curso com este caráter no estado do Rio de Janeiro. Estes obstáculos fizeram com que o curso se iniciasse de forma tardia. Mesmo com tantos desafios pré implementação, alguns deles lograram ser vencidos, tanto que em junho de 2010 o CEPE-UFRRJ aprovou, finalmente, a criação do curso.

Contudo, como qualquer experiência inovadora, o referido curso, agora após o término deixa muitas discussões e desafios a serem superados. Esta primeira experiência, construída numa arena de contradições, abre a possibilidade para se pensar na forma, no método e no caráter político que vem assumindo a Educação do Campo.

Os desafios deixados pela LEC/PRONERA, identificados em nosso trabalho, foram obtidos através das narrativas dos entrevistados, da percepção dos educandos sobre seu próprio processo formativo, sistematizado no livro intitulado *Percursos Formativos dos Educandos da Licenciatura em Educação do Campo turma Oséas de Carvalho/UFRRJ 2010/2013*, organizado por CAMPOS (2014) e através do relatório de avaliação de um ano do curso, elaborado pelo Colegiado do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que conta com a participação de docentes, discentes e representantes dos Movimentos Sociais.

Logo, os desafios partem do diálogo entre os diversos atores envolvidos, que deixam pistas para avaliar criticamente os avanços e as limitações do curso, tendo como perspectiva sanar as dificuldades existentes. Esta avaliação é importante no sentido de identificar o que precisa ser melhorado e por onde se é possível avançar. E, como dizia Paulo Freire (1996), é só através do diálogo que se torna possível a superação. Mas, este diálogo tem que se dar a partir de um “pensar crítico, de um pensar verdadeiro dos sujeitos”, sem o qual a avaliação dos desafios se transforma em mero vazio, não passando de uma farsa.

Como se pode perceber, muitos foram os desafios deixados como reflexão por essa primeira turma de Licenciatura em Educação no Campo na UFRRJ. Elencaremos a seguir, aqueles que nos parecem fundamentais para perceber como de fato a relação entre a universidade e os movimentos sociais ocorreu.

### 3.6.1. A estrutura da universidade

Um dos principais desafios da LEC/PRONERA foi consolidar-se estruturalmente na universidade. “Ocupar” efetivamente o espaço acadêmico foi um dos pontos que mais desprende a energia de todos os envolvidos no curso. Vale contextualizar que o curso foi instalado na universidade nos anos finais de implantação do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e, por isso, a UFRRJ se encontrava na sua capacidade física máxima. Com o REUNI, houve um aumento das classes populares ao ensino superior. Entretanto, este inchaço da universidade não foi acompanhado por um plano de ampliação dos espaços físicos necessários para receber com qualidade o total de cursos propostos.

Além disso, a LEC/PRONERA fazia parte de um Edital de acesso especial. Ou seja, com prazo para iniciar e para encerrar as atividades, tendo em vista formar uma única turma. Não era, portanto, um curso regular da universidade. Isso desencadeou uma série de problemáticas em torno da questão estrutural. Na narrativa da Pró Reitora de Assuntos Financeiros (UFRRJ) algumas dessas problemáticas são apontadas:

A UFRRJ não tem estrutura para receber este curso. É criar uma estrutura capaz de abrigar a proposta do jeito que ela é. Por que as condições são precárias. O curso também entrou em um momento em que a Rural já estava no limite da sua capacidade física com a expansão. Eu tenho certeza que este é um desafio, conseguir recurso para construir uma estrutura que possa abrigar os estudantes, que possa abrigar as atividades, que possa junto ter o desenvolvimento das atividades de campo.<sup>17</sup>

De todas as dificuldades estruturais encontradas a mais limitante delas foi a garantia de alojamento para os educandos. Considerando que eles vinham das diversas regiões do Rio de Janeiro e que havia ainda os que vinham do estado de São Paulo, a permanência desses estudantes na universidade representava uma condição ímpar na garantia dos estudos. Entretanto, a estrutura destinada aos alojamentos não davam conta nem de atender aos cursos regulares.

---

<sup>17</sup> Entrevista concedida, em janeiro/2015, pela Pró Reitora de Assuntos Financeiros da UFRRJ que à época de execução da LEC/PRONERA assumia o cargo de Pró Reitora de Graduação.

Ainda em relação ao direito ao alojamento, havia um “olhar diferenciado”, usando as palavras da Reitora/UFRRJ, pelo fato de estes educandos passarem um período na universidade e depois retomarem as suas regiões para o tempo comunidade e durante este tempo suas vagas ficarem ociosas. “Muitas críticas foram feitas à Administração Superior neste sentido”, conta a Reitora.

A LEC/PRONERA não tinha seu caráter diferenciado somente pela formação integrada entre tempo escola e tempo comunidade, garantir a permanência desses educandos na universidade, mesmo que somente durante o tempo escola, também fazia parte das especificidades do curso. E, foi a partir desse entendimento que a coordenação do curso recorreu à Administração Superior e conseguiu garantir, mesmo que de forma improvisada, um local para ser alojamento da turma.

A chegada dos educandos da LEC/PRONERA na UFRRJ, coincidiu com o fim da reforma de um dos prédios de alojamentos masculinos, que passou a ser usado como alojamento da turma.

Mesmo que o tema dos alojamentos tenham temporariamente resolvido, a necessidade de se resolver de forma definitiva as condições de intalação dos discentes do curso é um dos grandes desafios estruturais deixados pela LEC/PRONERA. No relatório de avaliação de um ano do curso, o Colegiado (2010, p. 8) alertou que “é inviável a continuidade do curso sem a solução para o problema do alojamento”.

Além da necessidade de garantir a moradia dos estudantes durante o tempo escola, outras questões fizeram parte da gama de problemas estruturais que se colocaram como desafios durante a realização do curso. Por ser um Programa à parte da dinâmica institucional, não havia espaço para funcionar como sede da coordenação, de modo que os trabalhos de secretaria e administrativos do curso pudessem ser organizados, como registrou o relatório de avaliação do curso feito pelo Órgão de Colegiado do curso (2010, p. 04):

Salientamos que as atividades relacionadas à coordenação e ao secretariado, assim como as atividades docentes, foram realizadas de forma improvisada e precária, na dependência da “boa vontade” e colaboração de companheiros sensíveis ao projeto, como por exemplo a utilização de salas do CAIC Paulo Dacorso Filho para as aulas do curso. Além disso há a necessidade de lotação de técnicos-administrativos, uma

vez que as atividades de secretariado foram realizadas coletivamente por professores e monitores.

Observar estes desafios estruturais que se apresentaram durante a execução do Programa LEC/PRONERA nos orienta a pensar, de modo geral, no papel que a universidade assume, ou deveria assumir, para garantir a permanência da população mais pobre no ensino superior. Pois assim, como na luta pela reforma agrária não basta somente ocupar a terra, na luta pelo acesso à educação também é preciso garantir condições para que a classe mais desfavorecida socialmente se aproprie dela.

### **3.6.2. O recurso financeiro**

A partir das narrativas dos atores envolvidos na LEC/PRONERA e de seus escritos, podemos identificar o recurso financeiro como uma das principais limitações para a execução do curso. Recordemos que o curso ocorre por meio de Destaque Orçamentário, ou seja, o INCRA descentraliza os recursos para a Administração Superior da universidade e esta deve repassá-los para a coordenação do curso, de modo que as atividades possam ser desenvolvidas.

Um curso implementado nos moldes da alternância, é um curso caro, desprende muitos recursos para sua execução. É preciso garantir transporte, alimentação e materiais para os docentes acompanharem o tempo comunidade. Uma avaliação geral, que apareceu na narrativa de praticamente todos os atores entrevistados, foi a dificuldade de implementar o regime de alternância de forma efetiva, visto que na prática não havia recurso para a contratação de docentes e que os docentes que estavam se sobrecarregavam com o acúmulo de tarefas já que não estavam à disposição da LEC/PRONERA. Na avaliação do Colegiado do Curso (2010), aparece a seguinte constatação a cerca do destaque orçamentário:

Por ser Destaque Orçamentário, as dificuldades de efetivação e execução financeira são muitas, visto que os docentes não tem condições e formação adequada para dar conta de entender a dinâmica burocrática e a legislação concernentes à administração pública. Por fim, ressaltamos a dificuldade de acompanhar e sistematizar toda a experiência realizada desde o início da implementação do curso.

Neste mesmo relatório de avaliação do primeiro ano do curso, ficou registrado ainda como foram distribuídos os recursos e quais são as dificuldades para a transformação do destaque orçamentário:

O Destaque Orçamentário teve sua primeira parcela liberada em Dezembro de 2009 (R\$ 9.936,00) e uma segunda em julho de 2010 (R\$ 258.074,00). No entanto, a transformação deste orçamento em recurso financeiro implica no domínio da linguagem dos processos institucionais, normas e práticas que fundamentam a burocracia de dois órgãos federais de naturezas distintas (INCRA e UFRRJ), domínio este que demanda tempo, recursos humanos especializados para elaboração e acompanhamento dos processos e infra-estrutura (sala, telefone, computador e internet). (p. 04)

Para contornar o problema de dificuldade de acesso aos recursos, a coordenação e os docentes dispostos a contribuírem com o curso lançaram mão de uma série de improvisos permitindo garantir as atividades, as estruturas e os materiais previstos para as etapas.

A dificuldade financeira não possibilitava ainda que os educandos da turma tivessem em sua totalidade a garantia de bolsa de auxílio pelos projetos de extensão que desenvolviam ou mesmo por apoio técnico administrativo. Com isso alguns tinham acesso à bolsa e outros não. O mesmo ocorria com outras necessidades dos educandos, como por exemplo, o acesso ao transporte que os conduziam de seu território até a universidade. Estas dificuldades, acarretaram em alguns conflitos entre a turma, que dividia suas opiniões, e entre a turma com a coordenação. No relatos de um dos educandos da turma sobre seu percurso formativo, organizado por Campos (2014), podemos observar algumas crises geradas a respeito dos recursos financeiros:

(...) O transporte dos alunos só foi garantido aos educandos que moravam mais afastados da UFRRJ. Porém, consta no projeto recurso para deslocamento, independente do local onde moramos. Compreendo que foram dadas várias explicações, embora não muito convincentes, tanto é que parte da turma fez um pedido para o INCRA (na condição de financiador do curso) viesse fazer uma demonstração da quantidade de recurso e como que ele deveria ser administrado. (p. 68)

E continua:

Quero ressaltar que foram importantes as bolsas de extensão que a coordenação conseguiu articular com a universidade. Num primeiro momento, as bolsas foram distribuídas meio que “democraticamente”,

porém, na medida em que apareceram novas bolsas, elas passaram a ser direcionadas a algum aluno, numa indicação direta coordenação-aluno. (p. 68)

Pensar em um planejamento mais efetivo de distribuição dos recursos financeiros é determinante para garantir a aplicabilidade da alternância e da execução do curso na prática.

### **3.6.3. A atuação profissional**

Conforme a Resolução nº 4 CNE/CEB de julho de 2010, a Educação do Campo, bem como a Educação Indígena e Quilombola, passou a ser considerada modalidade da Educação Básica, o que significa que desde então está sendo integrada organicamente ao Sistema Nacional de Educação.

Esta resolução pode ser entendida como fruto da luta dos movimentos sociais e sindicais, de trabalhadores e trabalhadoras do campo e representantes governamentais que desde a década de 1990 pressionam o governo para assumir o compromisso na inclusão desta temática em suas agendas, tanto de governos municipais quanto estadual e federal, em busca de políticas públicas que garantam aos povos do campo a legalização de suas conquistas no processo de lutas por direito a uma educação do campo.

A Educação Básica do Campo, a partir do momento em que passa a estar inserida nas modalidades da educação, torna-se uma política pública a mais, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Educação Especial, por exemplo. Além disso, por meio da Resolução CD/FNDE nº 32 de 02 de agosto de 2013, a SECADI/MEC passou a destinar os recursos financeiros para as escolas públicas localizadas no campo, considerando o custo/aluno diferenciado. Os recursos para estas escolas são liberados através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que ainda conforme a Resolução CD/FNDE (2013), era destinado as escolas localizadas no campo para,

(...) contratação de mão de obra e outras despesas necessárias à manutenção, conservação e pequenos reparos em suas instalações, bem como aquisição de mobiliário escolar e outras ações de apoio com vistas à realização de atividades educativas e pedagógicas. (p. 02)

Entretanto, ainda que estes recursos já estejam sendo encaminhados para as escolas localizadas no campo, há questões relevantes. Dentre elas, a atuação profissional dos Licenciados nas escolas. Antes de tudo, faz-se necessário entender o que são as escolas do campo. Para o IBGE, estas escolas são definidas geograficamente, ou seja, são aquelas escolas localizadas nas áreas rurais dos municípios. É por meio deste entendimento de escola que os benefícios para os alunos do campo passam a ser distribuído. Entretanto, Caldart (2004) alerta que:

É preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estas pessoas de diferentes idades, estas famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... (p. 150)

Na narrativa da Coordenadora Pedagógica da LEC/PRONERA podemos identificar alguns dos debates que se colocam transversais à educação do campo nestas condições:

Ela é uma modalidade da educação, por mais que a gente vá com as experiências dos movimentos, a gente bate nos formatos das redes. Então esse é o debate que a gente faz (...). A estrutura das redes, na maior parte hoje, os gestores nem conhecem educação do campo, mais já recebem o custo aluno diferenciado. Ela já está estruturada no financeiro, mais a concepção ainda não está clara. Então, assim, a tendência é a educação do campo virar um mero nome para o que era antigamente as escolas rurais.

Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, a luta dos movimentos sociais do campo, era justamente o de propor um modelo de educação que de fato pudesse atender aos sujeitos do campo, com suas particularidades e com a valorização da sua cultura e seu território. Mas como pode uma escola que está localizada no campo não conhecer e nem estar apropriada desse conteúdo histórico recente da educação do campo? Que escolas do campo são essas que o Estado, por meio de suas instâncias governamentais, vem reconhecendo?

Ainda na narrativa da Coordenadora Pedagógica da LEC/PRONERA nossas indagações são analisadas cautelosamente.

É a contradição. Os movimentos sociais precisavam disso, demandavam políticas públicas nas áreas de reforma agrária. Na medida que isso é

conquistado e se estende numa modalidade de educação, ela vira uma modalidade do Estado e aí é a escola do Estado. É complexo. Então em todas as formações o nosso embate é esse: o que é a educação do campo? Qual é a herança da educação do campo dentro de um esquema em que os gestores não estão nem aí? O grau de confusão que existe hoje, por exemplo, quando a gente chegou em Angra dos Reis, o pessoal da educação todo falava pra gente assim “não, nós não somos educação do campo, nós somos escolas de ilhas e de sertões”, aí a gente dizia vocês podem chamar como quiserem, mais o MEC chama isso de educação do campo. Vão ganhar o custo aluno diferenciado que é maior para o aluno do campo, o aluno quilombola. A escola nem se identifica com a educação do campo, mais o dinheiro já cai no seu caixa. Então hoje nós estamos vivendo este absurdo.

Estas discussões nos deixam algumas pistas para pensar na atuação profissional dos Licenciados que estão sendo formados, pois são nestas escolas, inertes nestas contradições entre a leitura que o Estado fez da educação do campo e as reais reivindicações feitas pelos movimentos sociais, que estes profissionais vão atuar.

Outro debate deixado pela LEC/PRONERA no estado do Rio de Janeiro diz respeito ao fato de nem o estado e nem os municípios disponibilizarem vagas para os Licenciados em Educação do Campo nos concursos públicos das secretárias de educação. Para a Coordenadora Pedagógica da LEC/PRONERA esta é uma discussão que precisa ser levantada junto à Assembleia Legislativa do estado (ALERJ), envolvendo a participação dos movimentos sociais:

Os nossos estudantes da educação do campo não fazem concurso, eles não abrem. Não é reconhecido como modalidade? O custo aluno diferenciado já está lá na caixa dos municípios, mais o profissional é ignorado. Por isso criamos o Fórum Fluminense da Educação do Campo que ainda é muito frágil. Este ano, o Plano Nacional da Educação deu até julho de 2015, para que os municípios e os estados creditem os seus planos municipais e estaduais. O estado fez isso, a gente entrou lá e botou educação do campo de última hora, mais nos municípios esta instituição nem existe. A ideia da gente é que o Fórum promovesse uma audiência pública na ALERJ para a gente está levantando o que é a Educação do Campo no estado do Rio hoje, porque os gestores não sabem, embora recebam por. O dinheiro já está no caixa dos municípios, mais a política não é praticada como deveria ser. Não existe nem um concurso. Esses meninos vão fazer concurso como se não existe um concurso para a educação do campo, se esta não é uma vaga criada, um cargo criado? Isso tem que ser via o plano municipal de educação no caso do município, e via o plano estadual no caso do estado.

Dialogando com a narrativa da Coordenadora Pedagógica da LEC/PRONERA, podemos perceber as mesmas preocupações na fala da militante do Setor de Educação do MST, segundo a qual a preocupação sobre atuação profissional passa ainda por compreender a necessidade da formação de educadores do campo no estado. A preocupação do MST aparece no relato que se segue:

Talvez não é o caso de fazer mais curso de Licenciatura em Educação do Campo, é entender primeiro este campo no Rio de Janeiro. Que campo é este que a gente está falando, que tem suas peculiaridades? A gente tem uma realidade nas regiões que é diferenciada dentro do próprio Rio de Janeiro. No norte do Rio de Janeiro existe um número muito grande de escolas do campo fechadas. Você já pega uma realidade diferente na baixada, que tem escola que estão no âmbito mais rural, mas que não se consideram rural, não se consideram do campo, usam toda a pedagogia da cidade. Então são questões muito peculiares, muito diferenciadas e que a gente precisa compreender. Essa é a importância da educação do campo no Rio de Janeiro, ela se faz necessária e é importante fazer o debate, mais nesta amplitude não só pensando em formação de educadores para o campo. Porque a gente vai formar um monte de educadores? Pra que, pra quem? A gente pode formar pessoas em outras áreas, com capacidade para trabalhar outras questões não só da Licenciatura em Educação do Campo. A necessidade hoje no Rio de Janeiro é a gente aprofundar o debate e começar a colocar as coisas em prática, lutar pela construção de escolas, pelas políticas públicas, garantir concursos públicos nas prefeituras, pensar na formação continuada dos professores, inclusive dos professores que já estão nas escolas do campo, então tem muita coisa para pensar. E no Rio de Janeiro hoje a gente tá evidenciando isso em algumas regiões, alguns educadores vem conversar com a gente do MST querendo saber como colocar a educação do campo em prática, como fazer horta, como discutir agroecologia, então tem muita coisa a ser feita. E a gente fica muito preocupado só na formação de educadores. Eu não sei, com todo esse debate hoje em dia, que vira moda a educação do campo, tem municípios que pegam os recursos mais não fazem nada.

No pós-término desta primeira experiência que foi a LEC/PRONERA no Rio de Janeiro, o desafio deixado é pensar em como legitimar a formação destes educadores e fazer com que o Estado a reconheça. Para a militante do Setor de Educação do MST entrevistada, “o trabalho só está começando, daqui pra frente os educadores formados vão ter que levantar a bandeira da educação do campo, vão ter que fazer luta. E, fazer luta é discutir nas prefeituras, nas secretarias de educação”. Para o MST, são esses profissionais formados que devem protagonizar esta luta de reconhecimento, demonstrando por meio

delas, que precisam trabalhar. Para isso tem, segundo narra a militante, “que exigir concurso, tem que exigir uma política para garantir que esses educadores trabalhem”.

“É fundamental para nós do MST, MST como um todo, não só no Rio de Janeiro, fazer a educação do campo acontecer”. Narra a militante do Setor de Educação. Para fazer a educação do campo “acontecer” é preciso pensar na atuação desses profissionais que estão sendo formados na LEC/PRONERA da UFRRJ. Isto implica, como podemos observar nas narrativas, em se apropriar mais do conceito que a Educação do Campo vem assumindo no estado do Rio de Janeiro. Este é um grande desafio deixado pelo curso. Pois, ainda que seja legítima e necessária a preocupação em garantir que o curso aconteça, somente isto não basta. É preciso que o Estado reconheça efetivamente o papel destes profissionais na sociedade e, que estes sujeitos tendo condições de atuarem nas escolas localizadas no campo, possam ressignificá-las, e desta maneira contribuir com a transformação da realidade.

#### **3.6.4. A regularização da LEC na UFRRJ**

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo iniciados pelo PRONERA tornaram-se regulares em função do REUNI em diversas Universidades Federais (UnB, UFMG, UFPB, UFBA, UFSE, UFSC etc.). O debate de regularização da LEC na UFRRJ causou e vem causando, muitos embates acerca da forma e das características que, agora institucionalizado, o curso pode assumir. No relatório de avaliação do curso, feito pelo Colegiado (2010) tal regularização poderia acarretar no “enfraquecimento dos fundamentos da proposta pedagógica formulada a partir das intencionalidades dos movimentos sociais do campo.”

Com a regularização muitos problemas estruturais e financeiros do curso foram resolvidos, já que agora é mais um curso na UFRRJ, e não mais um Programa específico. Para a Reitora da UFRRJ a regularização da LEC é um avanço, uma herança deixada pela experiência da LEC/PRONERA:

Eles que criaram, eles foram o ponta pé inicial, eles foram os desafiadores, eles foram o grande ensaio da universidade para uma proposta inovadora como essa. Eles deixam a contribuição de que dá

certo, deixam a contribuição que é possível a universidade se voltar para esse tipo de curso e o grande desafio de institucionalizá-lo, que não é fácil. É um curso que exige recursos de outra natureza, de deslocamento de professores, etc.

Entretanto, ainda acompanhando a narrativa da Reitora/UFRRJ, a metodologia diferenciada que compõe o currículo da LEC é motivo de polêmica na instituição:

A LEC agora é um curso regular da universidade, como qualquer outro curso, só que com uma metodologia diferenciada, o que ainda é algo que causa muita polêmica dentro da instituição, por que as pessoas, primeiro, não estão acostumadas com a visão *da práxis*. Embora o discurso seja de uma visão interdisciplinar na maioria dos setores, as pessoas na prática não entendem muito o que é o significado dessa interdisciplinaridade.

Apesar da universidade reconhecer a LEC regular como um avanço em relação à LEC/PRONERA, os movimentos sociais fazem uma análise mais contida:

A nossa maior preocupação, enquanto movimentos sociais, é que o curso ele perca seu perfil. Porque qual é a proposta? É garantir que os sujeitos que são realmente do campo que eles possam ir para a universidade, mais com seu jeito, coma sua forma, com a sua mística, com a intervenção política. Não que os outros estudantes não façam isso, porque os outros estudantes também fazem. Por que a gente sabe muito bem que a universidade, embora não seja para todos e todas como deveria, tem muitos trabalhadores, muitos estudantes da classe mais desfavorecida, que conseguiram estar na universidade. Então neste ponto de vista é importante ter Licenciatura, mais até que ponto ela e faz necessária. A gente está tendo dificuldade para discutir.

A preocupação com a perda do perfil é compartilhada também pela Coordenadora Pedagógica e pela Coordenadora Geral da LEC/PRONERA:

As Licenciaturas em Educação do Campo estão se regularizando em diversas instituições, entre universidades e Institutos Federais. Também tem isso, não são só as universidades, são os Institutos Federais que também oferecem e que também tem outra particularidade, outra estrutura e tal. A nível nacional existem muitos cursos por exemplo, que não tem alternância, que não tem acesso especial. Isso descaracteriza aquilo que é a experiência dos movimentos sociais no PRONERA e hoje acho que o que a gente assiste a nível nacional é a educação do campo cada vez mais perdendo essas heranças das experiências dos movimentos sociais.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Entrevista concedida pela Coordenadora Pedagógica.

Sem a alternância de forma qualificada, a Licenciatura em Educação do Campo é a precarização do ensino superior para as classes populares. Lula e Dilma não fizeram a reforma agrária, mas reconheceram a Educação do Campo no sistema público de ensino, os movimentos sociais do campo diminuíram drasticamente as ocupações de terra e abriram mão de pensar uma universidade popular autônoma do Estado.<sup>19</sup>

Como podemos observar nos diálogos sobre a regularização da LEC, ainda há muitas questões para serem compreendidas e aprofundadas. Destas, podemos destacar, o caráter do curso, pois ainda que esteja regularizado pela instituição, é um curso diferenciado, com características próprias. Outra questão é a participação dos movimentos sociais, como estes atores poderão intervir com suas experiências e metodologia, dentro desta nova dinâmica?

Na narrativa de um dos docentes da LEC/PRONERA, e que segue na LEC Regular, podemos observar uma visão otimista para a regularização do curso:

A LEC/PRONERA foi uma preparação espetacular para o que tem hoje aqui na LEC regular. Eu acho que muito dos erros, equívocos nossos cometidos lá, dificuldades nossa lá atrás no PRONERA é obrigação nossa, agora com a LEC institucionalizada, avançar. Avançar a partir de dificuldades que nós enfrentamos e de erros que foram cometidos lá atrás.

Outro avanço da LEC/PRONERA para a LEC regular foi a criação, nesta nova situação, de um Departamento que pudesse atender as necessidades do curso. Como observa a Coordenadora Geral. Para ela a criação do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade representa:

A conquista de um espaço de pesquisa acadêmico vinculado à prática política com os territórios das classes populares, relação esvaziada desde os anos de 1990. Além de incluir o tema da diversidade e os laboratórios de arte na dinâmica de sua formação. Talvez sejamos o único departamento dentro das Universidades Públicas Brasileira que incluiu Movimentos Sociais em seu nome.

Não é o foco deste trabalho aprofundar as questões inerentes à regularização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ. Entretanto, não podíamos deixar de apresentar os diálogos entre os diferentes atores sobre este processo de

---

<sup>19</sup> Entrevista concedida pela Coordenadora Geral.

institucionalização, visto que este processo, interfere diretamente nas discussões sobre a relação da universidade com os movimentos sociais e que, se tornou possível na UFRRJ, a partir da experiência da LEC/PRONERA.

Acreditamos que as questões apresentadas nos diálogos sobre os desafios deixados pela LEC/PRONERA poderão ser respondidas com o tempo. Por hora a LEC Regular pode ser vista como um curso que partiu de uma demanda dos movimentos sociais e que durante toda a sua execução por meio do PRONERA se mostrou um desafio permanente, que pode servir como caminho.

Sobre a busca pela superação dos desafios, de caminhar para além das dificuldades, Freire (1987, p. 83) diz que ela faz arte da “inconclusão do homem, que consciente de sua inconclusão”, está sempre em “movimento pela busca do ser mais”. E é por esta disposição na busca do “ser mais” que o homem deve entender a educação como um permanente processo de construção e superação. Para Freire (Ibid.p. 83-84):

A concepção e a prática (...) problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os reconhecem como seres inacabados, inconclusos, em e com a realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada (...) Tem consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela tem. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo.

Assim, os diálogos que trazem os desafios neste trabalho, podem ser o fio condutor na construção de possibilidades de mudanças no sentido de alcançar os interesses coletivos, nesta inconclusão que é a Educação do Campo. Entendemos estes diálogos como “encontro entre os homens”, para que os atores protagonistas da LEC/PRONERA possam ser ouvidos e com isso assumir a conquista da palavra, contra a negação dos seus direitos. Por esta razão acreditamos em Freire quando afirma que “é preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito de dizer a palavra reconquiste esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue”. (FREIRE, 1987 p. 91). Através do diálogo, a conquista da palavra pode ser um instrumento de aquisição do direito à vida digna, a ser tratado como homens e mulheres de ação/criação produtores de cultura.

#### **4. CONCLUINDO, PELO MENOS POR ENQUANTO**

O curso de Licenciatura em Educação do Campo valoriza o ser sujeito da história, confia na capacidade intelectual do ser humano como sendo algo que está em movimento e que se expressa de diversas formas e, por isso, interfere na autoconfiança dos seus sujeitos. Traz para a UFRRJ as experiências coletivas educacionais e políticas dos movimentos sociais do campo. Reforça nos sujeitos envolvidos com este processo alternativo de ensino-aprendizagem o papel libertador e de emancipação humana.

Assim, encerramos este trabalho, resgatando deste processo os elementos que nos permitem compreender a inserção da Educação do Campo na realidade do Rio de Janeiro. Não poderíamos fazê-lo de outra maneira, senão a partir do foco em um olhar que dialoga com a condição social na qual estamos imersos, principalmente por ser este olhar que nos mostra o quanto já foi feito até este momento. Possibilita ver quantas linhas já foram traçadas para desenhar o processo que direcionou nossa pesquisa e o nosso objeto de estudo, deixando a possibilidade, inclusive, de caminhar para novos horizontes.

Acreditamos que as bibliografias consultadas somadas às interpretações que os atores protagonistas de nosso estudo deram a elas nos indicam os parâmetros-chaves para compreender como o Curso de Licenciatura em Educação do Campo/PRONERA se consolidou na UFRRJ e como a sua proposta pedagógica auxiliou na formação de educadores capazes de atuarem na construção de “outro” projeto de educação, de agricultura e de sociedade.

No desenrolar deste empreendimento acadêmico, nos encontramos com os diálogos dos diferentes atores envolvidos na construção da LEC/PRONERA. Não foi nosso objetivo aqui analisar estas narrativas procurando averiguar a veracidade das falas. Trabalhamos com o cruzamento de suas vozes na intenção de construir a linha que projetou a relação entre a UFRRJ e os movimentos sociais nesta primeira experiência no estado do Rio de Janeiro.

Foi a partir das narrativas que identificamos as problemáticas acerca relação entre a universidade e os movimentos sociais. Os problemas nascem entre os homens, e baseados em Paulo Freire, podemos afirmar que os problemas surgem das relações uns com os outros

e com a natureza, mas há alternativas possíveis de mudança, pois como ele mesmo escreveu “os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (1987, p.79). E que mundo é este que não faz parte da universidade? As instituições de ensino, os professores e suas práticas precisam trabalhar os problemas da vida, nos encaminhar para uma aprendizagem problematizadora associada à educação libertadora e baseada no diálogo.

Dos diálogos transcritos nesta dissertação aparece a invisibilidade do campo, no estado do Rio de Janeiro, que é mostrado para o resto do país, e do mundo, como se fosse a cidade do Rio de Janeiro, como se não houvesse área rural. É notório este silenciamento das áreas rurais no estado. Implementar a educação do campo num estado com essas características implica em lutas e desafios cotidianos. Além disso, é preciso cultivar nos gestores e nas políticas do estado, a ideia de que a educação do campo só tem sentido quando pensada em sua relação com a questão agrária, que há muito inquieta os trabalhadores de todos os cantos, sobretudo aqueles que têm na terra a sua condição fundamental de cidadania.

Tanto os educandos, como professores, as coordenadoras do curso, bem como as representações do Estado, UFRRJ e INCRA, frisaram a importância do convênio para o êxito do curso. O MST percebe que, a partir do curso, está encontrando condições concretas que lhe oportuniza um desenvolvimento profissional sem precedentes na história dos trabalhadores rurais sem terra. Acredita que a luta por uma educação voltada para a realidade do campo contribui para a transformação da realidade:

A importância da Licenciatura é de fato a gente formar educadores conscientes do seu papel, para que de fato eles possam ajudar a transformar e a melhorar as condições educacionais e políticas do campo, porque um educador que entende seu papel ele vai conseguir fazer isso. No Rio de Janeiro é importante termos educadores que entendam esse papel dele, entendam que a gente precisa fazer luta. No Rio de Janeiro se a gente não fizer luta, a gente não vai conseguir ocupar as escolas.<sup>20</sup>

A abertura da universidade para dialogar com os movimentos sociais introduz no espaço acadêmico uma concepção de educação diferenciada. Onde a pesquisa, o ensino e a

---

<sup>20</sup> Entrevista concedida, em janeiro/2015, por uma militante do MST, que esteve junto à coordenação da LEC/PRONERA como representante do Movimento.

extensão estão ligados. A proposta pedagógica nestas condições, é a essência da interdisciplinaridade, é a aplicação deste conceito na prática.

Considerando que a formação de professores nas universidades brasileiras é ainda hoje marcada fortemente por pressupostos da racionalidade técnica, que dicotomizam teoria e prática, a existência de um curso como a LEC/PRONERA é um desafio maravilhoso, pois se estrutura sob a valorização dos saberes culturais e das experiências de vida dos educandos que estão sendo formados, contribuindo não só para um resgate da profissão docente como mediador no processo de construção do conhecimento, como também para a melhoria da qualidade do ensino de um modo geral, tendo em vista a educação integrada.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo/PRONERA implicou também em desafios teórico-práticos oriundos da abertura para o trabalho coletivo entre os movimentos sociais (em toda sua diversidade) e a universidade. A sua execução foi motivada por lutas históricas das parcelas oprimidas da sociedade de classes (as classes subalternas como chamava Gramsci) que sempre ansiaram pela condição de vida digna para todas as pessoas, sem distinção étnica, religiosa e de gênero.

Quanto às críticas ao curso, os sujeitos da pesquisa destacam a necessidade de fomentar debates que garantam discussões coletivas entre Estado e Sociedade Civil no sentido de definir a regularização da Licenciatura, a partir das especificidades da Educação do Campo, propostas pelos movimentos sociais. Percebe-se também que o curso só foi possível porque uma parcela dos docentes da UFRRJ envolvidos, amparados pela Administração Superior, eram sensíveis às demandas educacionais do campo e já tinham relações com os movimentos sociais, os quais desprenderam esforços para garantir que o curso acontecesse. Podemos chamá-los professores militantes.

As superações dos desafios da Educação do Campo não se esgotam na oferta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo tão-somente. “Por que a gente tá formando um monte de educadores? A gente pode formar pessoas em outras áreas, com capacidade para trabalhar outras questões não só da Licenciatura em Educação do Campo.” (Militante do Setor de Educação do MST). Como podemos observar, algumas narrativas trouxeram as demandas de formação em outras áreas de forma que o acesso ao ensino superior possa abranger as diferentes modalidades dos saberes construídos pelo ser humano, objetivando o

fortalecimento da educação no/do campo, na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável.

Por fim, concluindo, pelo menos por enquanto, podemos perceber com este trabalho que a luta dos movimentos sociais para o acesso aos seus direitos é o que impulsiona as engrenagens do Estado a, uma vez pressionadas, atuarem no sentido de converter os anseios da Sociedade Civil em políticas públicas. Entretanto, a falta de flexibilidade das burocracias dificulta em grande medida os avanços para as principais críticas feitas pelos sujeitos entrevistados.

A UFRRJ, ainda que contando com uma Administração progressista, o que permitiu a elaboração do Projeto LEC/PRONERA, está inerte em uma estrutura educacional que tende a valorizar a construção do conhecimento na perspectiva da produção científica teórica, hierarquizar os saberes e desprestigiar algumas áreas, inclusive a própria educação. Neste sentido, o fortalecimento da articulação com os movimentos sociais pode implicar na democratização do ensino superior. Ou seja, a partir da interação entre a academia e setores organizados da Sociedade Civil é possível seguramente, proporcionar à universidade que ela cumpra sua função social e torne acessível o saber, “este mesmo saber que sempre nos excluiu”, como narrou uma das educandas em Campos (op.cit., p. 45).

Muitas questões ficaram em aberto nesta pesquisa, vamos precisar da ajuda do tempo histórico para desmistificá-las. Esperamos, no entanto, ter deixado pistas sobre a relação entre a universidade e os movimentos sociais a partir do olhar atento para o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, num processo de ‘conclusão inconclusa’ que deve estar na alma de todos os trabalhos acadêmicos.

## REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRÔ, Márcia Clara (2004). **Relatório Geral. Avaliação Externa do programa PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo, 2004.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRÔ, Márcia Clara. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: dados básicos para avaliação**. I ed. Ação educativa. São Paulo, 2003.

ARROYO, M.G. **Pedagogias em Movimento - o que temos que aprender com os movimentos sociais?** In: Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003.

ARROYO, M. G. & FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1998. Coleção por uma educação básica do campo, nº 2.

AVRITZER, Leonardo. **Las institucioes participativas en el Brasil democrático**, México: Biblioteca Universidad Veracruzana, 2010.

BOGO, A. **Mística** (verbetes). In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Algumas propiedades de los campos**. In: Sociología y cultura (trad. M. Pou), México: Grijalbo-Conaculta, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. **Decreto Lei nº 12.960, de 27 Março de 2014**.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996) ]. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf)>.

BRASIL. **Ministério da Educação – Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): manual de operações.** Brasília, 2004. Disponível em <[http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos\\_programas/0127102302.pdf](http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf)>.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo.** Brasília: Inep/MEC, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>.

BRASIL. **Resolução nº 4 CNE/CEB de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 32 de 02 de agosto de 2013.** Dispõe sobre a guia de orientações operacionais do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: <[http://pdeinterativo.mec.gov.br/escolacampo/manuais/202013\\_08\\_05.pdf](http://pdeinterativo.mec.gov.br/escolacampo/manuais/202013_08_05.pdf)>

CALDART, R.S. **A escola do campo em movimento.** Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R.S. **Intencionalidades na formação de educadores do campo.** Cadernos do ITERRA, maio de 2007.

CALDART, R. S. **Educação do Campo** (verbete). In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de

Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMPOS, M. (org.). **Percursos Formativos dos Educandos da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. Turma Oséas de Carvalho.** 1ª ed. Brasília: Gráfica e Editora F&F, 2014.

CASTRO, Gilda. **Professor submisso, aluno cliente: reflexões sobre a docência no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.** Revista Portuguesa de Educação, 16(02), pp. 221-236. Braga, Portugal. 2003.

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. **Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta.** In Revista Eletrônica de Educação. Ano V. Nº. 09, jul. /Dez. 2011.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Carta de criação do Fórum [...] na sede da Contag,** durante os dias 16 e 17 de agosto de 2010. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.freccupa.net.br/p/documentos\\_29.html](http://www.freccupa.net.br/p/documentos_29.html)>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra (17ª ed.), 1987.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra 1979.

FREITAS, H. C. A. **Rumos da Educação do Campo.** In: MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. (Orgs). **Educação do Campo: em aberto.** Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação.** São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, v. 5.)

GOUVÊA, F. C. F. Um percurso com os boletins da CAPES: a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da pós-graduação no Brasil. **Dissertação de Mestrado,** Departamento de Educação, PUC-Rio, 2001.

GOUVÊA, F. C. F. **O impresso como estratégia de legitimação do centro brasileiro de pesquisas educacionais (1955-1964)** in: II encontro de história da educação do estado do Rio de Janeiro, 2010. Rio de Janeiro: HP comunicações, 2010. V.1. P.129.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9ª ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1995.

HOBBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). Disponível: [http://www.incra.gov.br/media/servicos/publicacao/livros\\_revistas\\_e\\_cartilhas/O%20InCRA%20e%20o%20Assentamento.pdf](http://www.incra.gov.br/media/servicos/publicacao/livros_revistas_e_cartilhas/O%20InCRA%20e%20o%20Assentamento.pdf) acesso em: 28/01/2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – **IBGE Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 outubro de 2014.

ISUNZA, Ernesto. **Relaciones sociedade civil-Estado en Mexico**. Un ensayo de interpretación. In: Cuadernos para la democratización, nº 4, cieras-uv, Xalapa, 2006.

KOLLING, E. J.; VARGAS, M. C. CALDART, R. S. **MST e Educação** (verbeta). In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LEC/UFRRJ. **Relatório de um ano de atividades para implementação do curso Desafios e demandas**. Aprovado no Colegiado do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFRRJ em 24 de novembro de 2010.

LEC/UFRRJ. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ**. Seropédica, maio de 2010.

LOBO, R. et al. **Elementos para a Filosofia da Educação na Contemporaneidade**. In: V CINFE - Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 2010, Caxias do Sul, RS. V CINFE - Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 2010. v. 1. p. 1-11.

LOCKS, G.A. & MUNARIMX, A. **Educação do Campo: Contexto e desafios desta política pública.** In: Olhar de professor, Ponta Grossa, 15(1), p. 77-89, 2012.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, pp. 25-44, 1986.

MARTINS, F. J. **A Pedagogia da Terra: Os sujeitos do campo e do ensino superior.** In: Educação, Sociedade & Culturas, nº 36, 2012. (p. 103-119).

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** 6ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MST – **Movimento dos Trabalhadores Sem Terra** <<http://www.mst.org.br>> Acesso em 03 de abril de 2014.

MST. **Princípios da Educação no MST.** Cadernos de Educação nº 08. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Julho/1996.

OLVEIRA, L. M. T.; CAMPOS, M.; PAULA, A. S. Dimensões múltiplas da formação de educação do campo: percursos da construção da licenciatura na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. In: BEREMBLUM, A. & OLIVEIRA, L. M. T. **Educação: diálogos do cotidiano.** Rio de Janeiro: Outras letras, 2011.

OLIVEIRA, D.A. **Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

OTRANTO, C. R.; GOUVÊA, F.; FAZOLO, E. **Muito além do jardim: educação e formação nos mundos rurais.** Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

PEREIRA, A.A. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: das ligas aos assentamentos rurais.** João Pessoa: Idéia/Editora Universitária, 2009.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia,** São Paulo: Best Seller, 1999.

SANTOS, Clarice A. dos. (org). **Por uma educação do campo. Campo – Políticas Públicas – Educação.** Cad.7. Brasília: DF, Incra; MDA, 2008. SECAD/ MEC. Projeto base. Brasília: MEC, 2008a.

SILVA, W. C. **A reforma da formação de professores no Brasil e o lugar social da universidade.** In: LINHARES, C. (org.) Os professores e a reinvenção da escola. São Paulo: Cortez, 2001. p. 115-136.

SIRINELLI, Jean-François. **Os intelectuais.** In: REMOND, Réne (org.). Por uma história política. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SOUZA, M.A. de. **O Movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas.** In: Revista ECCOS, São Paulo, v. 11, n. 1. p. 39-56, jan/jun. 2009.

STEDILE, João Pedro (org.) **A Questão Agrária no Brasil.** O debate tradicional 1500-1960. São Paulo: Expressão popular, 2005. p. 15-31.

TEIXEIRA, Anísio. **Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, abr./jun. 1962. p. 59-79.

UFRRJ. **Licenciatura em Educação do Campo: Projeto Político Pedagógico.** Seropédica, maio de 2010.

## ANEXO

### **MANIFESTO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA AO POVO BRASILEIRO**

No Brasil chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por essa razão. Nos manifestamos.

1. Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais.
2. Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo o nosso país, e compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro.
3. Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.
4. Lutamos por justiça social! Na educação isso significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade.
5. Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de ser um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse trabalho.
6. Exigimos, como trabalhadores e trabalhadoras da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.
7. Queremos uma escola que se deixa ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução de problemas concretos de cada comunidade e do país.
8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação

democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.

9. Acreditamos numa escola que desperte o sonho de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e transformar o mundo.
10. Entendemos que para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos construir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas.
11. Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização.
12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas turmas de desenvolvimento do campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.
13. Renovamos, diante de todos, nosso compromisso político e pedagógico com as causas do povo, em especial com a luta pela Reforma Agrária. Continuaremos mantendo viva a esperança e honrando a nossa pátria, nossos princípios, nosso sonho.
14. Conclamamos todas as pessoas e organizações que tem sonhos e projetos de mudança, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir.

**MST**

## **REFORMA AGRÁRIA: UMA LUTA DE TODOS**

*1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária.*

*Homenagem aos educadores Paulo Freire e Che Guevara.*

*Brasília, 28 a 31 de julho de 1997.*