

AMARILDO DE SOUZA HORÁCIO

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS:
ANÁLISE DO CURSO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2015

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa

T

H8111
2015 Horácio, Amarildo de Souza, 1986-
Licenciatura em Educação do Campo e movimentos sociais
: análise do curso da Universidade Federal de Minas Gerais /
Amarildo de Souza Horácio. – Viçosa, MG, 2015.
xii,140f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Cezar Luiz de Mari.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.123-133.

1. Ensino superior - Avaliação. 2. Educação do Campo.
3. Movimentos sociais . I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em
Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 370.91734

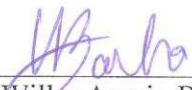
AMARILDO DE SOUZA HORÁCIO

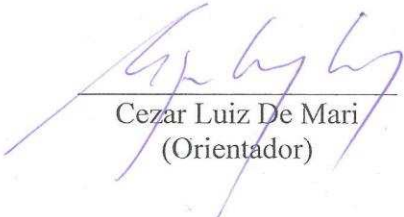
**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS
SOCIAIS: ANÁLISE DO CURSO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Viçosa,
como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em
Educação, para obtenção do título de
Magister Scientiae.

APROVADA: 31 de março de 2015.


Mônica Castagna Molina


Willer Araujo Barbosa


Cezar Luiz De Mari
(Orientador)

*Aos educadores e educadoras do campo, das escolas das fazendas às Escolas-Família
Agrícola, das Escolas dos assentamentos e acampamentos às escolas dos distritos
rurais mais longínquos, pela resistência e teimosia na construção de uma
educação que respeite os povos do campo;*

*Às mulheres e às crianças Sem Terra, eles considerados mais frágeis na luta cotidiana, mas
que dão exemplos diários de coragem e rebeldia.*

À minha família, por entender minhas escolhas e pelo incentivo, sempre!

Ao Cláudio, amor da vida toda!

Se há no mundo qualquer coisa que tem um valor, todos são dignos e capazes de apreciar. Não existem duas verdades nem dois diversos modos de discutir. Não há nenhum motivo pelo qual um trabalhador deva ser incapaz de conseguir gostar de um canto de Leopardi mais do que duma guitarra, suponhamos, de Felice Cavallotti ou de outro poeta “popular”, de uma sinfonia de Beethoven mais que duma canção de Piedigrotta. E não há nenhum motivo pelo qual, dirigindo-se a operários e camponeses, tratando os problemas que lhes dizem respeito tão intimamente, como os da organização da sua comunidade, se deva usar de um tom menor, diverso do que convém usar para tais problemas. Quereis que quem tem sido sempre escravo se transforme num homem? Começai a tratá-lo, sempre, como um homem, e o maior passo em frente estará dado.

Antonio Gramsci
L’Ordine Nuovo (1919).

AGRADECIMENTOS

Comecei a tecer estes agradecimentos antes da conclusão da dissertação. Fiz isso não porque estava com “muito tempo”, mas no anseio de não deixar ninguém para trás, pois cada um e cada uma foram muito importantes, como diria o Bertold Brecht “foram imprescindíveis” para que chegasse até onde cheguei. Agradeço então...

A Deus e todas as energias das divindades, pois quando me faltaram as forças, e as lágrimas foram uma realidade, com certeza foram elas que me consolaram;

A minha família, pai, irmãos, irmãs, meus queridos sobrinhos e especialmente minha mãe D. Maria (D. Quita), que mesmo sem saber direito o que estava fazendo, sempre me apoiou e com sua eterna preocupação tenho certeza de que foi proteção nesse percurso;

Ao MST, por toda minha formação política-ideológica e por me fazer sentir “mais gente” dentro de uma sociedade tão excludente e injusta como a nossa;

À professora Lourdes Helena, por ter me apresentado ao PPGE/UFV e pela amizade e carinho militantes;

Ao professor Cezar Luiz de Mari, companheiro de luta prática e teórica, pela acolhida da proposta de pesquisa, pelas longas conversas sobre pesquisa e política, pela paciência e pela possibilidade de aprendizados nesse período, deixo registrada minha gratidão;

À Soninha do MST e à Isabel Antunes da UFMG, amigas e aliadas, pelo incentivo e pelas longas reflexões nesse percurso. A vocês devo a crença da possibilidade e a aposta de que tudo daria certo;

À Vândiner e Adilene pelas leituras críticas, aconselhamentos e por pegarem na minha mão para ajudar na construção do Projeto de Pesquisa;

À professora Cristiane Baquim e ao professor Geraldo Márcio pelas contribuições na Qualificação do Projeto de Pesquisa;

Às professoras Gilvanice, Vânia e Walquíria da UEMG e a todos do NEPEJA pelos sempre olhares de incentivos e as palavras de encorajamento nos muitos encontros e conversas sobre militância política e vida acadêmica;

Aos colegas, professores e coordenadores do Projeto Ação na Pós, do Programa Ações Afirmativas da UFMG, pela oportunidade de diálogo e troca de realidades tão próximas e do incentivo/encorajamento/fortalecimento para entrada na Pós Graduação;

Às amigas Maíra e Ludmila pela recepção na Zona da Mata. Mostraram-me na prática os valores da amizade e da solidariedade. Sem vocês com certeza minha caminhada teria sido mais difícil;

À colega de mestrado Tatiana Vieira, sua mãe D. Iracema e sua filha Churi pela acolhida em sua casa na cidade ao longo da trajetória de estudos, meu muito obrigado e minha admiração pela singeleza de amizade e gesto de solidariedade;

Ao meu companheiro, que escolhi para compartilhar minha vida. Pelo incentivo, pelo apoio e sempre otimismo. Cláudio, eu te amo!

Ao professor Jose Eustáquio (Taquinho) e Evely, pelo incentivo, pela disponibilidade de leitura do trabalho depois de pronto, fazendo assim minha primeira e cuidadosa revisão;

A todos os companheiros e companheiras do MST pelo apoio nesse momento da minha militância, em especial a Vaninha, Ana Cotta, Bianca, Marília, Edilene (Cenourinha), Samuel, Erivan Hilário/PE, Elisângela/RJ, Nalva/BA e tantos outros. “Na luta de classes todas as armas são boas”;

A Eliane, da secretaria da PPGE/UFV e Maísa e Felipe da Secretaria do DPE, pelo apoio e paciência com minhas infundáveis dúvidas e por contribuírem no bom andamento da minha vida escolar no DPE/UFV;

A professora Mônica Castagna Molina da Universidade de Brasília e ao professor Willer Barbosa da Universidade Federal de Viçosa, pela disponibilidade e presença na Banca de Defesa dessa dissertação. A despeito de todas as dificuldades da trajetória de pesquisa muito obrigado pelas importantes e relevantes contribuições ao nosso trabalho e principalmente pelo modo que abordaram as questões;

Aos colegas do Mestrado em Educação, dos discentes aos docentes pela parceria de trabalho;

Aos professores, militantes, lideranças dos Movimentos Sociais, de todo o Brasil, que constroem a Licenciatura em Educação do Campo, pela cessão de informações importantes na realização dessa pesquisa;

Aos sujeitos da Pesquisa, pela disponibilidade e atenção;

Á Capes, pela concessão de Bolsa que foi importante na manutenção das minhas atividades de Pesquisa junto ao Programa.

Enfim, a todos àqueles e aquelas que de longe ou de perto, direta ou indiretamente torceram por mim. Muito obrigado!!

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE SIGLAS	ix
RESUMO	xi
RESUMEN.....	Erro! Indicador não definido.
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I.....	11
1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS: PROTAGONISMO E CONQUISTAS DE DIREITOS EM FOCO	11
1.1 Educação do Campo e Educação Rural: avanços pelos Movimentos Sociais do Campo	11
1.2 Educação do Campo como tema de pesquisa	19
1.3 A Rede Mineira de Educação do Campo: construção de parcerias e organização	23
1.4 MST e a Educação: entre lutas e conquistas na Reforma Agrária.....	31
1.4.1 História do MST e a luta pela terra	31
1.4.2 Educação no MST e formação de professores	36
CAPÍTULO II	44
2. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFMG: CONSTITUIÇÃO E TRAJETÓRIA DO CURSO.....	44
2.1 A Faculdade de Educação da UFMG	44
2.2 O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE-UFMG	48
2.2.1 Turma de 2005: a “Pedagogia da Terra” como germe da formação educadores	48
2.2.2 Turma 2008: Consolidação da experiência de formação de professores do campo	59
2.3 Participação / Gestão no Lecampo e a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP)	66
2.3.1 Construção da ideia e dos espaços de participação	66
2.3.2 A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e os Movimentos Sociais	70
CAPÍTULO III.....	82
3. “PERDAS E GANHOS”: LIÇÕES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	82
3.1. As formulações do conceito de Estado.....	83
3.1.1. Sociedade Civil na Teoria do Estado Ampliado	88
3.2. Licenciatura em Educação do Campo e Pronacampo: aproximações sobre políticas públicas de Educação do Campo	95
3.2.1 O Programa Nacional de Educação do Campo	95
3.2.2 Retomando a Licenciatura em Educação do Campo: ainda sobre a participação.....	101
3.3. Movimentos Sociais e Educação do Campo hoje: lições a partir da Experiência do Lecampo na UFMG	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	123
ANEXOS	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quadro-Educação do Campo – Mobilização, Marcos Legais e Políticas.....	16
Figura 2: Gráfico-Teses e Dissertações da Educação do Campo (1998-2012).....	22
Figura 3: Gráfico- Famílias assentadas no Brasil (1998 -2014).....	34
Figura 4: Quadro- Pressupostos da Educação do Campo no âmbito governamental.....	40
Figura 5: Quadro- Cursos de “Pedagogia da Terra” - Brasil.....	41
Figura 6: Gráfico- Atividade Principal dos Educandos da Turma 2005.....	53
Figura 7: Esquema- Licenciatura em Educação do Campo na UFMG.....	60
Figura 8: Esquema- Espaços de Participação no Lecampo/UFMG.....	67
Figura 9: Quadro- Gestão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	74
Figura 10: Quadro - Formulações do Conceito de Estado.....	85
Figura 11- Quadro- Perdas e Ganhos do Lecampo- Institucionalização.....	104

LISTA DE SIGLAS

- AMEFA** - Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícola
- AMM** - Associação Mineira dos Municípios
- CEDEFES** - Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva
- CEBs** - Comunidades Eclesiais de Base
- CVN** - Ciências da Vida e da Natureza
- CSH** - Ciências Sociais e Humanidades
- CONTAG** - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- CPP** - Coordenação Político- Pedagógica
- CPN** - Coordenação Pedagógica Nacional
- CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CPT** - Comissão Pastoral da Terra
- ENERA** - Encontro Nacional dos Educadores e Educadores da Reforma Agrária
- EFA** - Escola Família Agrícola
- FAE** - Faculdade de Educação
- FETAEMG** - Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Minas Gerais
- FONEC** - Fórum Nacional da Educação do Campo
- FIEI** - Formação Intercultural Indígena
- GT** - Grupo de Trabalho
- GPT** - Grupo Permanente de Trabalho
- IFES** - Instituições Federais de Ensino Superior
- INCRA/MG** - Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária de Minas Gerais
- ITERRA** - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
- LAL** - Línguas, Arte e Literatura.
- LECAMPO** - Licenciatura em Educação do Campo
- MDA** - Ministério do Desenvolvimento Agrário
- MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- NB** - Núcleo de Base
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEAPA/MG - Secretaria de Estado do Abastecimento, Pecuária e Agricultura de Minas Gerais

SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação-

UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais

UnB - Universidade de Brasília

UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul

PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária

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

PRONACAMPO - Programa Nacional da Educação do Campo

RMBH - Região Metropolitana de Belo Horizonte

REUNI - Programa de Reestruturação e Fortalecimento das Universidades

STRS - Sindicatos dos Trabalhadores Rurais

SCA - Sistema de Cooperativista dos Assentados

SPCMA - Setor de Produção Cooperação e Meio Ambiente

TCU - Tribunal de Contas da União

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

SESU- Secretaria de Educação Superior

SISU - Sistema Unificado de Seleção

RESUMO

HORÁCIO, Amarildo de Souza, M Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2015. **Licenciatura em Educação do Campo e Movimentos Sociais: Análise do Curso da Universidade Federal de Minas Gerais.** Orientador: Cezar Luiz De Mari

Esta pesquisa analisou o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no período de 2005 a 2008, buscando compreender em sua trajetória o lugar dos Movimentos Sociais no processo de implantação do referido Curso. Insere-se no âmbito da Educação do Campo, compreendida como luta de classes e disputas de projetos societários. Com a pesquisa foi possível apreender o caráter e os espaços da participação da sociedade civil, especialmente os grupos que tiveram envolvimento direto na construção e efetivação da proposta, tendo como categoria central a Teoria do Estado Ampliado (GRAMSCI, 2000). Por meio de uma abordagem qualitativa a pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas e estudo exploratório de documentos, tais como: regulamentos, Proposta Pedagógica do LECAMPO e relatórios da Rede Mineira de Educação do Campo. Foram entrevistados seis sujeitos no total, sendo eles: professores, coordenadores e educandos (lideranças do Curso). A análise de dados buscou observar o percurso dialético-crítico do objeto de pesquisa, fundamentada nas noções de contradição, totalidade e ser social. A pesquisa demonstrou a participação efetiva dos Movimentos Sociais na construção do LECAMPO, especialmente na primeira fase de implantação, tendo mudanças graduais na intervenção/participação nas fases posteriores. Tais mudanças foram nomeadas respectivamente como uma participação *conceitual*, *administrativa* e *representativa*. Por um lado, os sujeitos coletivos envolvidos no curso estão em constantes disputas por hegemonia no âmbito da Sociedade Civil no contexto do Estado Ampliado, por outro lado as disputas ensinam que somente com a compreensão e aprofundamento das reflexões e de ações articuladas é possível avançar para além das perdas e ganhos. A experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG mostrou as diversas faces das contradições sociais, com especial destaque para as relações dos Movimentos Sociais e as políticas públicas.

ABSTRACT

HORÁCIO, Amarildo de Souza, M Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2015.
Degree in Education Field and Social Movements : Analysis of the Course of the Universidade Federal de Minas Gerais. Advisor: Cezar Luiz de Mari

This research analyzes the Field of Education Degree Course (LECAMPO) of the Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) in the period 2005-2008, in order to understand its history the place of Social Movements in the course of that implementation process. Falls within the scope of Rural Education, understood as class struggle and social projects disputes. Through research it was possible to grasp the character and the spaces of participation of civil society, especially the groups who had direct involvement in the construction and execution of the proposal, with the central category the Theory of the Expanded State (Gramsci 2000). Through a qualitative approach to research used semi-structured interviews and exploratory study documents, such as regulations, the Pedagogical LECAMPO and reports by the Minas Gerais Rural Education Network. We interviewed six subjects in total, namely: teachers, coordinators and students (the course leaders). Data analysis sought to observe the dialectical-critical path of the research object, based on the contradictory notions of wholeness and be social. Research has demonstrated the effective participation of social movements in the construction of LECAMPO, especially in the first implementation phase, with gradual changes in the intervention / participation in the later stages. Such changes were named respectively as a conceptual, administrative and representative participation. On the one hand, the collective subjects involved in the course are in constant dispute for hegemony within civil society in the context of the Expanded State, on the other disputes teach that only with the understanding and deepening of reflections and coordinated actions can advance to apart from losses and gains. The experience of UFMG degree in field of education showed the many faces of social contradictions, with special emphasis on the relationship of social movements and public policy.

INTRODUÇÃO

Fazer pesquisa acadêmica não é uma atividade fácil, ainda mais quando se é forjado às batalhas diárias junto aos Movimentos Sociais do campo, no caso particular o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST¹), no qual atuo. Depois de muito refletir iniciei a escrita dessa dissertação, tentando apreender o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO²) da Faculdade de Educação da UFMG em seu entrelaçamento com a minha trajetória, pois o tenho acompanhado como membro do Curso e como militante do MST. Realizei esta pesquisa com o sentimento expresso no trecho abaixo:

Fazer pesquisa é sempre de alguma forma um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitado. Nada de muito absolutamente original, portanto mais um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. (DUARTE, 2002, p. 140).

A trajetória da qual faço parte é parecida com a de muitas outras trajetórias da juventude do campo no Brasil. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais, era improvável que um adolescente pobre que ingressou com sua família num acampamento de sem-terras do MST fosse, algum dia, frequentar uma Universidade mais tarde disputar uma vaga na Pós-Graduação e cursá-la com sucesso. Minha família imigrou da região do Vale do Rio Doce, região leste de Minas Gerais, em 1975, para a cidade de Belo Horizonte. Deixaram para trás a “labuta” de trabalhadores rurais e vieram em busca de melhores condições de vida. Viveram mais de onze anos na “cidade grande”, sem-casa e sem-terra, pagando aluguel. Em 1999, meus pais tomaram a decisão de tornarem-se acampados³ numa ocupação do MST.

¹ MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento Sem Terra ou simplesmente Movimento, grafado com letra maiúscula, serão os modos como o MST poderá ser utilizado ao longo desse trabalho.

² Esse foi o modo como o curso foi nomeado dentro da UFMG e é o modo como o trataremos ao longo da dissertação, ou simplesmente como Licenciatura. Em outras instituições, o curso, por suas características locais e regionais, tem sido nomeado de outras formas. Como exemplo, LEC na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), LEdOC na Universidade de Brasília (UnB) e LICENA na Universidade Federal de Viçosa (UFV).

³ Acampamento é a organização das famílias pelo MST que resulta das ocupações de terra. Nessa fase as famílias trabalham e cultivam a terra ocupada, mas elas ainda não são “donas” da terra, pois essa ainda está em

Meu pai, ao tomar essa decisão, tinha como objetivo a busca pela terra, pois, sendo oriundo do campo não conseguira adaptar-se aos trabalhos urbanos. Minha mãe, por sua vez, sempre falou que a ida para aquele acampamento foi uma forma de “acabar de criar os filhos”, porque na cidade, com meu pai desempregado e às vezes adoentado a vida era muito difícil. O que eles talvez não esperavam era que, em função da luta coletiva assumida, teriam como um dos resultados a chegada de um de seus filhos à Universidade.

No referido acampamento, hoje terra conquistada, denominado assentamento *Dois de Julho*⁴ foi onde tive os primeiros contatos com as discussões da educação, os quais desenvolveram em mim a vontade de ser professor. Atuei na Ciranda Infantil⁵ e na alfabetização de jovens e adultos até o ano de 2003, quando fui convidado a participar da Coordenação Regional do MST na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) com a tarefa de coordenar o processo de viabilização da educação nas ocupações que ocorriam na região.

A experiência na coordenação da área de educação do MST oportunizou, em 2004, o convite para fazer um curso de Magistério, no Instituto de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA⁶). Nesse curso conheci o que o Movimento construiu como concepção de educação, tendo possibilidades de vivenciar na prática essa proposta, a partir dos princípios da educação do MST e autogestão dos educandos. Não concluí o magistério porque no ano seguinte fui indicado a compor uma nova turma no curso “Pedagogia da Terra”, em Belo Horizonte, criado em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Essa foi a primeira experiência no Brasil da Licenciatura em Educação do Campo, com a finalidade de formar professores do campo em nível superior por áreas de formação.

Ao ingressar no curso “Pedagogia da Terra” a minha vida passou por algumas alterações: a) a militância ainda se concentrava no setor de educação e ao ingressar no curso vivenciei um duplo processo, de um lado, educando de um curso em parceria com a Universidade, do outro liderança do Movimento no trato e nas discussões de concepção e de rumos daquela experiência; b) do ponto de vista da qualificação profissional a qual estava me

disputa no campo judicial. O Assentamento, por sua vez, é quando já existiu a desapropriação do latifúndio e as pessoas estão seguras quanto ao futuro, tendo assim acesso às políticas públicas como crédito e moradia.

⁴ A ocupação ocorreu no dia 2 de julho de 1999. Primeira ocupação do MST na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Somente onze anos depois da ocupação, em 2010, veio a se tornar assentamento.

⁵ Para maior aprofundamento pode-se consultar: MST (2004) e Rosseto (2009).

⁶ Escola mantida pelo MST no estado do Rio Grande do Sul. Algumas pesquisas foram realizadas sobre essa experiência de educação destacando sua dimensão na relação educação e trabalho. Ver Neto (2003).

dedicando, pois estava formando para ser professor do campo. Tanto o aspecto da militância, quanto o acadêmico estão intrinsecamente ligados, de tal maneira que os estudos desenvolvidos trataram das discussões sobre a relação do Movimento e suas parcerias. Ao longo dessas experiências, foram surgindo questões que me motivaram a pesquisar a Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, contando sempre com o apoio e o incentivo de amigos e companheiros de militância do MST e da Educação do Campo.

Em 2010, formei-me em Licenciatura em Educação do Campo na área de formação de Línguas, Arte e Literatura. No Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) investiguei a trajetória dos educandos da minha turma para conhecer o que estávamos fazendo e em que medida aquela experiência contribuía com nossas lutas. Esse trabalho foi importante pois a partir dele concluímos que a experiência formativa proporcionou conhecimentos e espaços pedagógicos e políticos que reforçavam as perspectivas dos Movimentos Sociais (MST e a Via Campesina⁷). Em meio aos intensos e tensos debates entre Movimento Social e Universidade, um dos desafios materializou-se na gestão do Curso: fomos provocados a aprofundar o que se compreendia e como se dava o “pensar coletivo”. As falas dos sujeitos daquela pesquisa afirmavam o fato de o curso ter sido constituído em duas vertentes: uma do Movimento no contexto da sua organicidade e uma da Universidade, em seus aspectos formativos (HORÁCIO, 2010).

No ano de 2011, ingressei na Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais (TEMS) pela Escola Politécnica Joaquim Venâncio – EPSJV⁸ no Rio de Janeiro. O curso teve como objetivo a qualificação a partir dos referenciais marxianos, da educação no Movimento com vistas a avançar nos trabalhos com as escolas do campo e experiências de educação dos assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária. No TCC dessa Especialização, seguimos pesquisando o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Agora com a temática da relação do MST e a Universidade, buscando compreender como a Universidade lidava com os conhecimentos advindos do Movimentos Sociais.

Durante os cursos de graduação e especialização, além da militância no Setor de Educação do MST, atuei na coordenação e acompanhamento de projetos de alfabetização de

⁷ Cf. Roseno (2010 p. 38): A Via Campesina é um movimento de âmbito internacional e está presente nos cinco continentes. Coordena organizações e movimentos sociais ligados aos camponeses, pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres das comunidades rurais, indígenas e negras da Ásia, África, América e Europa. Aglutina quase 100 países de todo mundo.

⁸ Especialização *Lato Sensu* em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, parceria desenvolvida entre 2011 e 2013 do MST com a Fiocruz- Rio de Janeiro/RJ e o PRONERA.

jovens e adultos em áreas de reforma agrária e também com formação continuada de professores de escolas de educação básica do campo. Essas experiências e os trabalhos de investigação ajudaram na elaboração do problema de pesquisa para o mestrado em educação, cujos resultados apresentamos nesta dissertação.

A pesquisa aqui em foco partiu do estudo da bibliografia sobre a temática abordada. Essa bibliografia indica que os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos nos últimos anos sobre a formação de professores/educadores no âmbito da Educação do Campo sistematizam e refletem sobre as experiências de parceria com os Movimentos Sociais. Entendemos a partir de Antunes-Rocha (*et. al*, 2011) que a formação de professores/educadores é tema recorrente em todos os debates e proposições, seja pela ausência de docentes, seja pela carência desse profissional para atuar na escola rural/campo⁹.

Analizamos produções que discutem o protagonismo dos Movimentos Sociais na construção das políticas públicas de Educação do Campo, como as Diretrizes Operacionais e a Licenciatura em Educação do Campo (ANHAIA, 2010; CARVALHO, 2003; PIMENTEL, 2008; SANTOS, 2009; SILVA, 2008). Estudamos também produções que destacaram as experiências das Licenciaturas em Educação do Campo, como alternativa para formação de professores. Outras produções destacaram o caráter da especificidade dessa formação. Ademais, algumas pesquisas estudaram o curso sobre o enfoque dos novos significados de formação que emergem a partir dele, bem como sua história, as memórias de práticas de discentes oriundo do Lecampo e os desafios do curso como política (GONSAGA, 2009; CORRÊA, 2012; MEDEIROS, 2012; ROSENO, 2010; SILVEIRA, 2012). Ainda encontramos casos da sistematização das experiências que conforme Antunes-Rocha (*et. al*. 2009, p. 17) “com objetivos de divulgar e socializar resultados de pesquisas no desafio de ir criando modelos didáticos e ensaios em torno de temas relevantes no contexto da construção de um projeto para a educação do campo”.

Aprofundamos as discussões no âmbito da formação de educadores/professores do Campo, a partir da experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG. Focamos na implantação das duas primeiras turmas, respectivamente nos anos de 2005¹⁰ e

⁹ A Educação do Campo e a Educação rural têm diferenças radicais, desde o ponto de vista da concepção até o ponto de vista político. Ambos serão abordados no Capítulo 1. Todavia, antecipamos que em alguns momentos surgirão, ao longo dessa pesquisa, expressões como “meio rural” “escola/educação rural” num esforço de trazer autores que fazem esse debate anterior ao de Educação do Campo. Destaque-se que o nosso posicionamento é pelo conceito de Educação do Campo e suas derivações.

¹⁰ Turma 2005 e Turma 2008 é a forma como serão referenciadas a primeira e a segunda experiência do Curso da

2008 e suas contribuições para o reconhecimento do Curso como regular na Universidade no ano de 2009. As seguintes questões-problema orientaram o percurso da pesquisa: quais as mudanças ocorridas no Lecampo dentro do período de 2005 a 2008? O que representa a Licenciatura em Educação do Campo atualmente e, quais os desafios colocados aos Movimentos Sociais e à Universidade? No caso do Lecampo da UFMG, como se deu a trajetória do curso até sua regulamentação? Como foi desenvolvido o processo de gestão/participação do curso na relação com os Movimentos Sociais?

Como objetivo geral, foi definido analisar a trajetória de construção do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG, buscando compreender o lugar dos Movimentos Sociais na construção dessa política. Para chegar a esse objetivo central, definiram-se como estratégias intermediárias da pesquisa os seguintes objetivos específicos: analisar os documentos/relatos referentes ao processo de construção, implantação e regulamentação do Curso e analisar a participação dos Movimentos Sociais na construção do Lecampo a partir das falas de professores, coordenadores e educandos envolvidos. Alguns cadernos de anotações de reuniões, seminários e debates desse período também foram utilizados como fontes importantes de informações para a pesquisa.

A questão central é acompanhada pela hipótese, que foi sendo amadurecida ao longo da pesquisa, de que o LECAMPO/UFMG veio sofrendo um processo de institucionalização que já se manifestou na primeira turma, objeto desta dissertação. Consequência disso observamos que, do lado dos Movimentos Sociais, o afastamento de sua participação na construção do curso. Entendemos, por isso que o curso foi perdendo sua organicidade, no sentido da relação instituição e movimentos sociais. Avaliamos que essa perda prejudicou a estrutura central do curso em termos da práxis, pois as políticas de educação do campo, no nosso entender, precisam manter um diálogo permanente com os sujeitos coletivos que o constituem. Essa hipótese será mais bem desenvolvida nas conclusões desta dissertação.

A opção por uma abordagem qualitativa compreendeu as contradições desse paradigma, bem como o pressuposto político e social que envolve a pesquisa e o entendimento de que “a subjetividade não pode ser identificada como o que ocorre na ‘cabeça das pessoas’ na medida em que ela abarca a consciência humana há que se reconhecer assimétrica, como sendo determinada por múltiplas relações de poder e interesses de classe,

sexo, raça, gênero, idade, orientação sexual” (MAZZOTTI, 1998. p. 140).

Demartini (2001) afirma que pesquisa qualitativa rompe com a lógica positivista de produção do conhecimento, apresentando desafios na consolidação dessa forma de pesquisar. Esse autor afirma ainda que “são quatro os principais paradigmas interpretativos que estruturam a pesquisa qualitativa: positivista e pós-positivista, construtivista-interpretativo, crítico (marxista) e feministas pós-estrutural” (2001, p. 34). Concordamos com esse autor e destacamos que, se nas primeiras pesquisas com essa abordagem elas representavam rompimento com uma lógica predominantemente positivista, ao longo do processo, o que se percebeu foi o fato de que algumas pesquisas, que se intitulam integradas à discussão qualitativa, demonstram um percurso remontado de questões dos ideários do positivismo clássico. Isso se deve ao fato de que “não podemos identificar um paradigma dominante em nosso contexto” (MARCONDES, 2010, p.30).

Ainda dentro dessa perspectiva metodológica, ressaltamos uma passagem dos escritos de Gramsci (2000), no qual ele discute o papel que cumpre a *filosofia da práxis*,

A inovação fundamental introduzida pela filosofia da práxis na ciência da política e da história é a demonstração de que não existe uma natureza humana, abstrata, fixa e imutável [...] mas que a natureza humana é o conjunto das relações sociais historicamente determinadas, ou seja, um fato histórico verificável dentro de certos limites com métodos da filosofia e da crítica (GRAMSCI, 2000, p. 56).

Ressaltamos, ainda, algumas características da pesquisa com abordagem qualitativa: o uso de métodos múltiplos interativos e humanísticos na coleta de dados; o fato de ser emergente, isto é, durante um estudo, diversos aspectos não previstos anteriormente podem ocorrer; um cenário natural, onde muitas vezes a abordagem do pesquisado é feita *in loco*, de acordo com as demandas dos sujeitos de pesquisa (CRESWELL, 2007).

Minayo (2006) afirma: “o campo como o recorte espacial que diz respeito à abrangência em termos empíricos do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (p. 62). O campo de pesquisa deu-se na FaE/UFMG. A opção pela escolha desse campo aconteceu pela trajetória de militância política e acadêmica junto a essa Faculdade, tendo assim um acesso mais receptivo para o desenvolvimento do trabalho. Os procedimentos de coletas de dados/informações contaram com coletas de documentos e entrevistas semi-

estruturadas.

No que se refere à coleta de dados, Creswell (2007, p. 192) afirma que: “a coleta de dados é um processo constante envolvendo refletir continuamente sobre os dados fazer perguntas analíticas durante todo o estudo”. As entrevistas foram realizadas com dois professores que estiveram envolvidos na concepção e execução do curso no período estabelecido. Além disso, entrevistamos também duas coordenadoras não vinculadas à Universidade, mas que integraram as equipes da Coordenação Pedagógica do Curso em ambas as Turmas¹¹. Também foram escolhidas devido à sua inserção junto ao Lecampo, entre o período de 2005 a 2008. Ressalte-se que uma dessas coordenadoras foi escolhida pelo fato de ter também vinculação ao Setor de Educação do MST.

Foram entrevistados também dois educandos do Curso, sendo que os critérios de seleção desses deram-se pela localização geográfica, ambos residentes em Belo Horizonte e pelo fato de estarem identificados como sujeitos que ao mesmo tempo poderiam falar como educandos e como lideranças/representantes dos Movimentos Sociais¹² dos quais fazem parte. É válido observar que a escolha dos professores, coordenadores e educandos se deu em função do fato desses terem uma atuação direta em algum movimento social e um histórico de produção acadêmica dedicada à divulgação e pesquisa relacionadas ao universo dos trabalhadores e sua emancipação.

Por fim, utilizamos também documentos referentes ao curso e à Educação do Campo, tais como relatórios de reuniões da Rede Mineira de Educação do Campo (2008 a 2009), Projeto Político Pedagógico do Curso (PPP) -2005 e 2008, e o regulamento do Colegiado e do Curso para as duas Turmas pesquisadas. Como o objetivo não era fazer uma análise desses documentos numa perspectiva mais ampla, eles foram utilizados levando-se em consideração o fato de que “podem ser usados tanto como uma técnica exploratória tanto como para checagem ou complemento de dados obtidos”. (MAZZOTTI, 1998. p. 140). Eles foram utilizados em consonância com as entrevistas para constituir a trajetória do Lecampo.

Do ponto de vista conceitual e teórico, para a compreensão desse fenômeno, lançamos mão da categoria de Educação do Campo, entendendo que já “há um acúmulo de

¹¹ Os professores e coordenadores pesquisados serão identificados nessa pesquisa como: “Sujeito Professor A” e “Sujeito Professor B”. Os professores que participaram da equipe de coordenação das Turmas serão “Sujeito Coordenador A” e “Sujeito Coordenador B”.

¹² Os educandos da mesma forma que os demais sujeitos da pesquisa serão referenciados como “Sujeito Educando A” e “Sujeito Educando B”. Os Educandos escolhidos pertencem a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAMEG) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

práticas, relações e embates que permitem uma abstração que passa a servir de categoria teórica para análise de cada prática particular, de cada posicionamento diante da realidade que a Educação do Campo se refere” (CALDART, 2008, p. 69). Salientamos que o uso desse conceito se deu dentro da lógica de seu surgimento, qual seja a partir da tríade Campo-Política Pública e Educação, partindo do pressuposto que sua discussão remete a questões que envolvem o acesso à escolarização, à constituição de políticas públicas para esse setor, mas acima de tudo na discussão de um modelo de sociedade que supere as contradições do sistema capitalista.

Nessa direção além da já referida autora, utilizamos outros estudiosos que, debatem e militam nessa área, a saber: Mônica Molina, Eliana Gonsaga, Sonia Roseno, Maria Isabel Antunes-Rocha, Marlene Ribeiro, Bernardo Mançano Fernandes, Lourdes Helena Silva, Miguel Gonzalez Arroyo, Célia Vendraminni entre outros. Esses autores conjugam a construção acadêmica aliada às lutas sociais emergentes no campo e na educação e são mediações necessárias à pesquisa, pois retratam e estão vinculados aos processos de ação e reflexão.

Contribuiu também na pesquisa a utilização do pensamento gramsciano, sobretudo pelo seu caráter dialético e crítico, possibilitando uma leitura atual da Educação do Campo, como campo de conflito e de produção de conhecimentos. O leitor encontrará os conceitos de estado ampliado, intelectual orgânico, grupos subalternos e hegemonia entre outros a partir das referências de Antonio Gramsci¹³.

A temática das políticas públicas, mesmo não sendo o foco desta pesquisa, permeou de certa forma a dissertação. Por isso, cabe aqui, fazer um breve destaque sobre nossa concordância com o professor Miguel Arroyo, quando ele escreve sobre os limites do Estado brasileiro, que, ao formular as políticas educacionais, não compreende as especificidades culturais e locais das populações do campo. Tratando os desiguais como iguais as políticas podem produzir mais desigualdades. Para o autor:

¹³ Antonio Gramsci nasceu na Itália. Quando foi preso pelo fascismo, em 8 de novembro de 1926, aos 35 anos de idade era secretário-geral do Partido Comunista da Itália e deputado do Parlamento italiano. Morreu, em 27 de abril de 1937. Gramsci não podia ter a menor ideia de que seus apontamentos carcerários, que ocupam cerca de 2500 páginas impressas, tornar-se-iam uma das obras mais influentes, comentadas e discutidas do século XX. Nenhuma área do pensamento social — da filosofia à crítica literária, da política à sociologia, da antropologia à pedagogia — ficou imune ao desafio posto pela publicação póstuma dessa obra de Gramsci. Traduzidos em inúmeras línguas os chamados *Cadernos do Cárcere*, deram lugar a uma imensa literatura secundária, que de resto cresce cada vez mais, igualmente difundida em múltiplos idiomas. Cf. COUTINHO (1999 p. 7).

As desigualdades em abstrato não têm rosto, nem cor, nem gênero ou classe. As consequências desse trato abstrato, genérico, das desigualdades têm sido sérias para a formulação de políticas, de sua gestão e análise. Predominam políticas generalistas, para todos, como corresponde à visão republicana do público e da ação do Estado. O único sujeito da ação será o Estado, suas políticas, suas instituições e seus gestores que se propõem resolver as desigualdades. Os coletivos feitos desiguais são ignorados nessas análises e na gestão e formulação de políticas de superação de desigualdades genéricas. Consequentemente, a história dos processos de produzi-los como desiguais é ignorada. As políticas mostram o protagonismo ou a ausência do Estado. A função das análises de políticas será lembrar seu dever de intervir na correção das desigualdades genéricas (ARROYO, 2010, p. 1386).

A implementação da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG caracteriza-se como uma política e este trabalho objetiva contribuir para que Movimentos Sociais, instituições de ensino, envolvidas com a formação de professores/educadores do campo e órgãos de gestão de políticas ampliem a discussão sobre a execução desses cursos no que se refere à participação dos sujeitos organizados.

Finalmente, esta dissertação encontra-se organizada em três capítulos. No capítulo 1 discutimos a Educação do Campo como expressão dos Movimentos Sociais e seu protagonismo na constituição de políticas que atendam as reivindicações dos povos do campo. Para tanto, estabelecemos um paralelo entre as ações da Rede Mineira de Educação do Campo e da educação no MST e o processo de constituição do debate e das políticas de educação para essa área. No Capítulo 2 abordamos a trajetória de implementação das duas primeiras turmas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG, enfocando as demandas que as constituíram e, de um modo geral, como se deram os espaços de participação/gestão do Curso na relação Movimento Social/Universidade e as nuances que as participações dos Movimentos Sociais sofreram ao longo da trajetória do Curso.

No Capítulo 3 retomamos a análise dos dados gerados a partir das entrevistas e aprofundamos a discussão da Teoria do Estado Ampliado, destacando o papel que deve ter a Sociedade Civil, no caso pesquisado, no contexto da Educação do Campo para fazer a disputa de hegemonia no âmbito do Estado. Nesse capítulo também analisamos as perspectivas e lições que o Lecampo trouxe no desenvolvimento das políticas na Educação do Campo, tomando-o como comparativo para emergência do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Por fim, destacam-se alguns dos desafios dos Movimentos Sociais e os processos de institucionalização e a questão da organicidade necessária à sobrevivência

das políticas direcionadas às populações do campo.

Não poderíamos encerrar essas palavras iniciais sem reiterar que o exercício de pesquisar, não foi fácil. Começar foi uma tarefa árdua, retomar o “fio da meada” para finalizar foi mais desafiante ainda. Esse processo exigiu, em certa medida, um afastamento necessário das atividades cotidianas do MST, porém esse Movimento não deixou de ser meu referencial de análise. Esse afastamento também não significou uma abdicação da luta, uma vez que trilhar o caminho da pesquisa acadêmica talvez tenha sido mais desafiante, justamente pelo compromisso e preocupação ética de que, essa dissertação representasse mais um pilar na construção de outras possibilidades de sociedade e educação.

Olhar para trás e ver esta pesquisa concretizada é importante no sentido de demonstrar que as dificuldades não só foram obstáculos, mas também aprendizados do “fazer acadêmico” que fortalecerão a luta dos trabalhadores.

CAPÍTULO I

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS: PROTAGONISMO E CONQUISTAS DE DIREITOS EM FOCO

1.1 Educação do Campo e Educação Rural: avanços pelos Movimentos Sociais do Campo

Este capítulo visa à contextualização da Educação do Campo em Minas Gerais, articulada com as tendências nacionais, na perspectiva das ações práticas e experiências em curso, de modo a se estruturar, observando o contexto da pesquisa acadêmica. Abordamos a trajetória da Rede Mineira em Educação do Campo e do MST, demonstrando como esses movimentos tiveram participações nos últimos anos no cenário político no que tange à constituição de políticas públicas para a realidade do campo. Com suas práticas, experiências pedagógicas e lutas essas organizações influenciaram na constituição dessas políticas. Apesar desse protagonismo, a efetivação de tais políticas tem se dado em contextos de contradições.

O processo de constituição da educação para o meio rural brasileiro envolve discontinuidades, rupturas e disputas de projetos. Tecemos um panorama dessa discussão, pois ela é “chão fértil” para outros debates que faremos *a posteriori* sobre o curso Lecampo.

São expressões da escola rural as escolas de fazenda, cedidas pela boa vontade dos fazendeiros, sendo caracterizadas, normalmente, pelas relações clientelistas com as administrações municipais.

Nesse sentido, essa reflexão requer um conjunto de referências que não se limitam à educação escolar em si mesma, extrapolando para o campo mais amplo da política e dos processos do desenvolvimento da sociedade brasileira. São dois os mais importantes movimentos e conceitos oriundos no século XX sobre essa questão. No caso da Educação Rural, a literatura apresenta suas discussões a partir de 1930; a Educação do Campo por sua vez apresenta-se a partir de 1997. Essas duas concepções educacionais representaram em suas épocas um modo de construir a educação para os povos do campo. Divergem nos seus pressupostos sociais e políticos da sociedade e na concepção de educação e escola.

Uma das vertentes da Educação Rural foi o “ruralismo pedagógico”. Bezerra Neto (2003), em sua tese de doutoramento que discutiu as perspectivas da educação rural, afirma

que “o termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação para o trabalhador rural, que tinha como fundamento básico a fixação do homem no campo por meio da pedagogia” (2003, p.11). O termo “educação rural” foi usado nesse trabalho para designar as iniciativas educacionais existentes antes da década de 1990.

É recorrente nos espaços de debates educacionais uma crítica à Educação Rural, caracterizando-a como um período de ausências de política públicas. Todavia, se em parte a questão educacional do campo foi nesse período constituída pela ausência, em outra parte o campo foi foco de algumas políticas públicas, que não atendiam aos anseios dos trabalhadores, jovens e crianças que ali viviam. O que se vê, ao longo do século XX, é a precariedade das instalações físicas, dos resultados pedagógicos (ANTUNES-ROCHA, 2013).

Não se pode afirmar, portanto, somente a ausência de políticas públicas, mas das poucas políticas existentes, destaque-se, para uma desconexão com a realidade do campo. A educação para o meio rural pensada por alguém de fora daquela realidade, muitas vezes das regiões citadinas, teria como função “conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo” (BRASIL, 2002, p. 6). Pelo menos esse era o ideário, além de pensada por agentes externos à realidade camponesa, a Educação Rural encerrava-se em si mesma ou no máximo no cuidado romantizado, desassociando assim educação de processos mais amplos como a realidade da questão agrária brasileira e as condições de vida no campo.

Marlene Ribeiro¹⁴ (2010) reforça essa tese de origem e de princípios da Educação Rural, cujo papel destinado a ela era de servir às conveniências das gestões governamentais brasileiras no período pré-industrial que o país vivia. Segundo a autora:

Somente nos anos de 1930, principalmente no período do Estado Novo, é que começa a intervir mais efetivamente sobre a Educação Rural. O objetivo era aparelhar-se convenientemente para adequar-se às novas formas que assumia a dependência estrutural, no momento em que se iniciava um incipiente processo de industrialização no Brasil (RIBEIRO, 2010, p 166).

A Educação Rural foi assim constituída como uma política, visando à manutenção da população rural no campo, num período em que o país se preparava para o seu processo de industrialização. Entretanto, as contradições em relação ao modelo de desenvolvimento da

¹⁴ Estudiosa da Educação do Campo e da pedagogia da alternância em sua relação com a categoria trabalho. Militante das pastorais sociais interagindo, como ela mesma se descreve, com as organizações da Via Campesina e com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG) do estado do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

agricultura naquele período eram maiores do que a tática de convencimento para que esses camponeses permanecessem no meio rural.

Outra análise sobre a Educação Rural no Brasil indica que:

Entre 1920 e 1930 os debates sobre esse ramo de ensino viram-se complexificados em função da ingerência de inúmeros novos atores que produzindo enunciados a partir das mais distintas posições polarizariam a disputa sobre as políticas educacionais agrícolas em torno de duas propostas: 1) a escola rural enquanto instrumento de alfabetização ou 2) a escola rural enquanto instrumento de qualificação para o trabalho. A vitória momentânea desta última posição não impediria que, a partir da implantação do Estado Novo fosse resgatada a ‘vertente realizadora’ do ensino agrícola, centrada no binômio: educação e treinamento (MENDONÇA, 2007, p. 32).

Há que se considerar ainda que nesse período a Educação Rural era uma política sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura. A Educação do Campo surge em contraposição ao ideário do ruralismo pedagógico da Educação Rural, surge no bojo das lutas dos Movimentos Sociais do campo, pela Reforma Agrária, em um período marcado por mobilizações políticas e pedagógicas desses trabalhadores organizados. O conceito de Escola de Campo é um dos principais quesitos que diferencia a escola da perspectiva da Educação Rural. Uma escola que se vincula a processos sociais que extrapolam a questão escolar e pedagógica. Assim:

...a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios (MOLINA e SÁ 2012, p.327).

Nessa direção o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma (Enera), realizado em 1997¹⁵ em Brasília/DF, organizado pelo MST, UNESCO e CNBB é considerado um dos marcos de surgimento do Movimento da Educação do Campo. Para Caldart “a

¹⁵ Cf. Kolling et al (1999).

educação do campo nasceu como mobilização / pressão de movimentos sociais por uma política educacional para as comunidades camponesas” (2008, p. 71).

O documento final do Enera, intitulado “Manifesto dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, afirmava:

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, compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro. (ENERA, 1998, p. 1).

Esse Encontro demonstrou que a dimensão da proposta de Educação do Campo que começava a ser discutida situava-se para além de questões educacionais, pois estava inserida em questões políticas profundas da realidade agrária brasileira. Essa nova discussão da educação para o meio rural marcou uma retomada dessa demanda a partir do protagonismo de Movimentos Sociais, quilombolas, ribeirinhos, sem - terra na luta por permanência num campo cada dia mais esvaziado, contra projetos econômicos que privilegiam o lucro e pela sobrevivência de agricultores familiares e camponeses. Emerge contrapondo-se ao conceito de campo, onde o que se está em discussão é o avanço do agronegócio e o esgarçamento de bens naturais como as sementes crioulas¹⁶, a terra e a água.

A partir do Enera outras articulações começaram a acontecer e resultaram na formulação do Pronera¹⁷ no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e na realização da Primeira Conferência Nacional por uma da Educação Básica do Campo¹⁸ (CNEC), ambos em 1998. Esses espaços de mobilizações e articulações dos Movimentos Sociais são caracterizados por ricos debates e planejamento de ações em torno das questões

¹⁶ Londres (2009 p. 9) explica que é uma “expressão para referir à produção de sementes produzidas historicamente pelos agricultores, passando de geração em geração, sendo cultivadas e selecionadas pelas famílias. Elas atendem às necessidades e estão adaptadas às condições da região e aos sistemas de produção. E tudo isso sem precisar dos venenos e nem dos adubos químicos. Numa mesma variedade crioula, tem uma grande variação entre as sementes, e é isso o que dá mais resistência às pragas e doenças.”

¹⁷ O Programa impulsionou projetos de alfabetização e escolarização em áreas de reforma agrária, além de ter possibilitado a construção de parcerias entre Movimentos sociais de luta pela terra e universidades. Atualmente, além de cursos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, o programa mantém cursos técnicos, de graduação e pós-graduação.

¹⁸ Questões do tipo: se era educação *do* ou *para* o campo, uma educação básica ou uma educação no sentido mais amplo do acesso a espaços de escolarização eram as efervescências que nutriram o nascimento do debate da educação do campo. Ver Kolling (1999).

históricas que marcavam até então a educação das populações do campo. A CNEC foi a afirmação do nascedouro do movimento da Educação do Campo, constituindo-se num espaço em que Movimentos Sociais, entidades ligadas às lutas sociais no campo, sindicatos, povos indígenas, ribeirinhos, entre outros, afirmaram a necessidade de lutar pela melhoria das ações educacionais, que eram (ou deveriam ser) desenvolvidas no campo¹⁹.

Ao longo dos últimos 17 anos, o Movimento da Educação do Campo, no cenário nacional e nas articulações locais, ampliou o diálogo entre os Movimentos Sociais, Instituições de Ensino Superior (IES) e esferas governamentais gerando, assim, contradições, desafios e conquistas. Dessas ações, podemos citar: a Segunda CNEC, realizada em 2004 e os Seminários Estaduais, que discutiram a efetivação das Diretrizes Operacionais em municípios e estados ao longo dos anos de 2005 e 2006.

As contradições entre a criação de programas e políticas de Estado, ou mesmo a relação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) - esse último já com experiência de implantação do Pronera - foram importantes para que em 2010 se constituísse o Fórum Nacional da Educação do Campo²⁰(FONEC) como forma de realinhamento dessa discussão. A criação desse fórum dá-se a partir da percepção de que os processos de enraizamento da Educação do Campo nas autarquias públicas como o MEC e nas secretarias municipais e estaduais de educação, apesar de significarem conquistas, encontravam-se descolados da matriz política projetada em 1998, apresentando, assim, um novo desafio: avançar sem deixar pra trás o legado de protagonismo dos sujeitos, participação e mística coletiva das possibilidades de construção de uma nova sociedade. No quadro a seguir destacamos no plano geral o percurso da Educação do Campo entre a luta e a conquista de direitos:

¹⁹ Para a realização da I Conferência Nacional da Educação do Campo foram organizados 23 Encontros Preparatórios. Ela contou com a presença de 974 pessoas, representando todos os estados da Federação e com a presença de organizações de luta pela terra, indígenas, ribeirinhos, quilombolas entre outros sujeitos. A partir dessa Conferência se formou a Articulação Nacional por uma Educação do Campo e a articulação nos estados através de fóruns e Redes.

²⁰ Nova rearticulação de Movimentos Sociais e organizações sindicais e universidades surge nesse contexto. Lançado em 2010, o Fórum Nacional da Educação do Campo caracteriza-se, antes de tudo, como uma articulação dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, pautados pelo princípio da autonomia em relação ao Estado, configurado em qualquer uma que seja das suas partes. Cf. FONEC, 2010.

Ano	Ações/Mobilizações/Eventos	Políticas e Marcos Legais
Ciclo de Afirmação da Educação do Campo		
1997	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária	
1998	I Conferência Nacional de Educação do Campo- I CNEC	Pronera
2002 2003	II Seminário Nacional por uma Educação do Campo	Diretrizes Operacionais para Escolas do Campo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo GPT-MEC Caderno Referências para uma Política Pública de Educação do Campo
Ciclo de Afirmação da Educação do Campo no interior da estrutura do Estado		
2004 2005	II Conferência Nacional de Educação do Campo-II CNEC Seminário Por Uma Política Pública para a Educação do Campo-Câmara dos Deputados Seminário de Pesquisa em Educação do Campo	Criação da Coordenação Geral da Educação do Campo MEC Criação do Programa Saberes da Terra Criação da SECAD
2006	Seminários Estaduais Educação do Campo MEC/Secretaria Estaduais	Criação da Coordenação Geral da Educação do Campo INCRA/MDA Criação do Procampo
2010	Criação do Fórum Nacional da Educação do Campo	
2012	Criação do Programa Nacional da Educação do Campo (Pronacampo)	

Figura 1- Quadro -Educação do Campo – Mobilização, Marcos Legais e Políticas
Fonte: Organização a partir de Santos (2009)

A luta por garantia de políticas públicas possibilita a melhoria de vida das populações camponesas e a permanência dos jovens no campo. A educação dos trabalhadores deve ser entendida dentro da acepção do Estado no sentido Ampliado²¹, isto é, cabe à sociedade discutir/disputar os rumos de concepção e implementação dessa educação. Um exemplo importante é a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” ou o “Movimento da Educação do Campo” do qual falamos anteriormente, organizado em nível nacional a partir do embate conceitual sobre o que se pensava acerca da educação no meio rural e da luta reivindicatória por direitos.

Mari e Grade (2012) reforçam nossa perspectiva de análise ao afirmarem que “o processo da busca de uma nova consciência se faz por dentro da luta de classes, nas instâncias hegemônicas da sociedade civil, no exercício de poder e, sobretudo, na capacidade das classes

²¹ Abordaremos esse conceito nos capítulos que se seguirão, mas, a interpretação é a de que a responsabilidade não é somente do Estado, porque esse é composto pela Sociedade Política e a Sociedade Civil em seu sentido ampliado. Tomando por base que vivemos numa sociedade em conflitos de classes, é oportuno que como membros da Sociedade Civil devem-se fazer disputas a fim de construir hegemonia para as conquistas da classe trabalhadora.

subalternas se apropriarem do capital cultural e social produzido historicamente” (2012, p. 124). Enfim, o processo gera novas demandas políticas e pedagógicas, além de forjar novos sujeitos que disputam essas ideias na sociedade por meio de debates, lutas e mobilizações dos movimentos sociais²² como marchas, acampamentos, ocupações de órgãos públicos e mesas de negociações. Já no campo mais conjuntural, a criação dos Grupos de Trabalhos – GTs – para discutir Procampo, Pronacampo, Educação Infantil do Campo, Diretrizes Operacionais, entre outros – pode ser interpretada como resposta do Estado às reivindicações apresentadas nessas mobilizações.

Mônica Molina²³ (2011) afirma que “é exatamente pelas características que possuem as políticas de educação do campo, tanto nos objetivos formativos quanto no protagonismo dos sujeitos com as quais essas se realizam, é que estas políticas estão durante toda sua execução expostas às permanentes disputas em torno do Estado” (2011, p. 254). Esses GTs foram importantes por possibilitarem a realização de debates e discussões progressistas no contexto geral da educação. O limite está nas sínteses desses documentos e em sua efetivação, que demonstram um descompasso entre o que se discute e o que muitas vezes é implementado. Por um lado existe um avançado e pedagógico processo de constituição e elaboração. Entretanto, quando se considera o processo de implementação, observa-se que esse apresenta limites quanto à participação dos Movimentos Sociais.

O Pronera, conquistado em 1998, é uma das primeiras ações de caráter governamental que assinalava para a construção de alternativas para a educação no meio rural. Surgiu num contexto de uma política fundiária de baixos índices de assentamentos e um número grande de famílias acampadas. O contexto de sua criação é também marcado pela repercussão do Massacre de Eldorado dos Carajás²⁴, no ano 1996. Dessa forma, a pressão do MST ao governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso foi importante para que o Movimento reivindicasse a construção de um Programa para alfabetização de jovens e

²² Gritos da Terra Brasil organizados pela CONTAG e marchas e Acampamentos Nacionais do MST organizados em Brasília que reivindicavam melhorias no Pronera, construção de escolas no campo entre outras pautas.

²³ Professora da Universidade de Brasília (UnB), militante da Educação do Campo. Foi a primeira coordenadora nacional do Pronera. Realiza pesquisas sobre as Licenciaturas em Educação do Campo e o contexto do protagonismo dos Movimentos Sociais.

²⁴ O Massacre de Eldorado dos Carajás foi o assassinato de dezenove trabalhadores rurais Sem Terra em 17 de abril de 1996 no município de Eldorado dos Carajás, no sul do Pará, decorrente da ação da polícia do estado do Pará. Completados 19 anos dos acontecimentos, as famílias ainda lutam por justiça. Dos 154 policiais denunciados pelo Ministério Público, no maior julgamento da história do Brasil, apenas dois foram condenados à pena máxima por homicídio doloso e com uma centena de recursos no Judiciário acabam recorrendo em liberdade.

adultos, que tem na sua gênese o protagonismo do movimento social e os princípios do diálogo, da práxis²⁵ e da transdisciplinaridade (BRASIL, 2004) na formulação dos projetos.

Esse Programa representa o exercício de elaboração coletiva, sendo seu modo de gestão e operacionalização uma vitrine para as políticas da Educação do Campo. Foi por meio do Pronera que a discussão das questões educacionais no âmbito das escolas de assentamento e acampamentos de Reforma Agrária ganhou visibilidade, acumulando experiência de formação de professores nos contextos dos cursos de “Pedagogia da Terra”. Na formação de professores/educadores para o campo, ele é o germe para toda a reflexão sobre a Licenciatura em Educação do Campo atual. Na formação de professores do campo:

O Pronera mostrou na prática que é possível pensar a formação dos educadores do campo de outro jeito que não seja a educação a distância, e que não sejam certas alternativas de barateamento da formação que se têm multiplicado em nosso país. Não teríamos chegado à Licenciatura em Educação do Campo se não tivéssemos realizado turmas especiais de Pedagogia da Terra. O papel do Pronera agora é tomar posição diante dessa nova forma construída. Abstrair de suas experiências para proposições na dimensão da política pública e da reflexão pedagógica (CALDART, 2008, p. 84).

O Pronera pautou-se por uma abertura para discutir a concepção pedagógica e a participação dos Movimentos Sociais no processo de gestão dos projetos desenvolvidos. O Programa era uma novidade pedagógica no âmbito da aplicação de política, mas seu modo peculiar de funcionamento representava sempre um problema para a burocracia estatal. Tanto é que em 2008 um acórdão²⁶ do Tribunal de Contas da União (TCU) proibia a participação dos Movimentos Sociais na execução dos projetos do Programa. Esse acórdão foi veementemente combatido pelos Movimentos Sociais e IES que desenvolvem projetos no âmbito do Programa. Mas essa iniciativa do TCU representava uma resposta para o

²⁵ Gramsci (1999, p. 101): “Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente)”.

²⁶ Após receber denúncias sobre um curso ligado ao MST, o TCU editou o Acórdão 2653/2008 recomendando que os movimentos ligados à reforma agrária **não** participassem do planejamento, avaliação ou qualquer outra fase das atividades promovidas pelo Pronera. O texto desse Acórdão caracterizou as entidades e Movimentos Sociais e sindicais do campo como “entes estranhos” à Administração Pública. O Resultado desse Acórdão foi catastrófico, pois as universidades ficaram sem possibilidade de apresentar novos projetos ao Programa e aqueles projetos que estavam em andamento acabaram cessando as suas atividades.

enfraquecimento da participação dos Movimentos Sociais na gestão do Pronera. A perseguição deu-se justamente porque o modelo de gestão de seus projetos sinaliza que é possível fazer uma gestão participativa e coletiva, não sem contradições, mas discutindo seus fundamentos e gerando novas contradições que no debate coletivo vão sendo superadas.

1.2 Educação do Campo como tema de pesquisa

A Educação do Campo recolocou em discussão a necessidade de construção de políticas públicas para esse setor e incidiu também nas agendas de pesquisas de diversas IES. Souza (2008), estudando e discutindo o desenvolvimento de pesquisas relacionadas a essa temática e ao MST, considerando o contexto político que emerge dessas questões, afirma que essas são “uma demonstração de que a dinâmica societária desperta entre os pesquisadores o interesse por determinadas problemáticas ‘em movimento’ no momento histórico atual” (2008, p. 1103).

No caso do MST, além da luta política na terra e pela terra, outras demandas como educação e a formação universitária integram as pautas de reivindicações. Para Fernandes:

Pela própria lógica dos princípios da organização do MST, a pesquisa é essencial. Para um movimento social que causa expressivos impactos socioterritoriais com as ocupações de terra, com os acampamentos e, transforma latifúndios em assentamentos num processo contínuo de ressocialização, pesquisar é fundamental para compreender novas realidades criadas na luta e na resistência. Por meio da pesquisa o Movimento procura entender melhor as transformações que causa com suas ações contribuindo com a construção de uma sociedade justa e igualitária. (FERNANDES, 2001, p. 88)

A realização de pesquisas na Educação do Campo busca requalificar as questões da prática. Fernandes (2006) reforça o caráter que deve ter assim a pesquisa, partindo do entendimento de dois paradigmas de desenvolvimento para o campo: o da Questão Agrária e o do Capitalismo Agrário: “são pontos de partida para a pesquisa em Educação do Campo o desconhecimento desses paradigmas tem prejudicado a qualidade das pesquisas que se

perdem nas análises incoerentes por falta de maior atenção aos conteúdos dos referenciais teóricos” (FERNANDES, 2006, p. 1). O conhecimento desses paradigmas é importante para que as pesquisas não prescindam da compreensão das questões sociais que afligem o campo, como a questão do uso e da disputa da propriedade da terra, das relações de trabalho.

Para Fernandes:

O Paradigma da Questão Agrária **denuncia** a violência da exclusão e da expropriação [...] a solução está no enfrentamento ao capitalismo e por essa razão o mercado é amplamente renegado. O Paradigma do Capitalismo Agrário **constata** a exclusão e expropriação [...] a solução está na integração com o capital [...] o mercado capitalista é venerado pelos estudiosos desse paradigma”. (Grifos nossos)(FERNANDES, 2008, P. 45).

Os apontamentos levantados pelo autor anteriormente se tornam importantes no entendimento de que ao se estudar e debater Educação do Campo é importante fazê-lo dentro da perspectiva de sua vinculação de origem, qual seja a luta pela Reforma Agrária. Esse debate insere-se em um contexto de disputas de modelos de desenvolvimento e de projetos de campo. Ademais a disputa prática da luta política do dia do campo, que é a agricultura camponesa *versus* o agronegócio se torna uma disputa teórica quando se disputa a hegemonia pela difusão de uma concepção de escola, de trabalho na terra e de campo. Desse modo é preciso partir do pressuposto de que Educação do Campo é um dos pilares de sustentação de um projeto de superação do agronegócio e as desigualdades sociais no campo.

No âmbito mais geral da pesquisa educacional no Brasil, ao longo da sua trajetória, apesar de desenvolver-se associada a conjunturas históricas, enfoques psicopedagógicos, questões culturais, tecnicistas e do capital humano e abordagens críticas revezavam-se como tendências de pesquisa. Há certa adesão a modismos periódicos e isso pode estar associado, entre outras questões, segundo Gatti (2001), a “certas características de desenvolvimento de estruturas de poder na academia, e, portanto, das lutas por hegemonias, da aceitação por certos grupos e manutenção de posições nas instituições em que a pesquisa educacional tem seu curso” (2001, p. 70). Pesquisas no âmbito da Educação do Campo, pela trajetória de enraizamento político de pesquisadores, que mantêm uma vinculação prática com a realidade que pesquisam, afastam-se de modismos, mostrando-se importantes para fortalecer, ampliar e consolidar conhecimentos e discussões em torno dessas temáticas como questões da luta pela terra, dos movimentos sociais do campo, processos e experiências educacionais, escolas

multisseriadas entre outras.

Algumas dessas pesquisas investigam a formação de educadores, que surge como uma das preocupações centrais desde a II CNEC. Nessa Conferência, os anseios dos Movimentos Sociais na formação desse profissional pautavam-se pela criação de:

Políticas públicas de construção das especificidades desse profissional - educador do campo. Políticas específicas de formação, fixação, de interação entre a cultura, os valores e as formas de viver desses profissionais e os povos do campo (II CNEC, 2004, p. 7).

Além de políticas públicas, essa demanda tornou-se tema de pesquisas em diferentes Programas de Pós- Graduação. Entre os anos de 1998 e 2012²⁷, identificamos a existência de 45 (quarenta e cinco) trabalhos, pouco mais de 17% (dezessete por cento) das pesquisas de um total de 338 (trezentos e trinta e oito) trabalhos. A partir do ano de 2005, há uma percepção de mais trabalhos sobre a formação de professores e as experiências vinculadas ao Pronera (Magistério, Pedagogia da Terra, projetos de alfabetização e outros). Com os avanços de políticas para Educação do Campo, as produções discutem também a formação continuada e experiências desenvolvidas no âmbito do Procampo (Escola Ativa, Licenciatura em Educação do Campo e outros). Na figura 2, apresentamos a evolução da produção de teses e dissertações sobre a Educação do Campo:

²⁷ Levantamento realizado junto ao Banco de Dados da CAPES www.capes.gov.br/banco-de-teses entre os meses de março a junho de 2013, como parte da Disciplina Edu-790: Educação do Campo e Alternâncias Educativas, sob coordenação da professora Lourdes Helena da Silva, do PPGE-UFV. Esse balanço foi realizado a partir do descritor “educação do campo”.

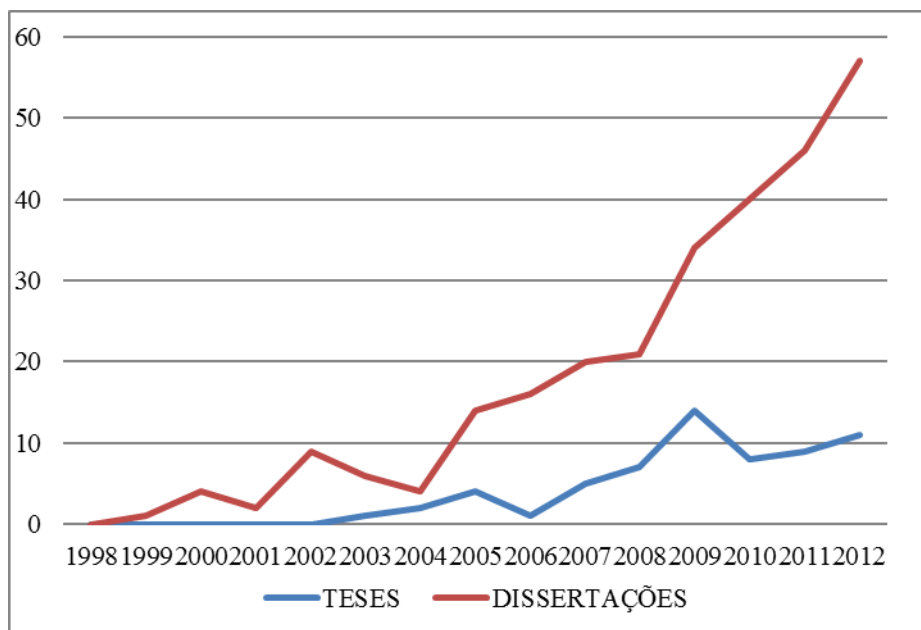


Figura 2: Gráfico- Teses e Dissertações sobre Educação do Campo (1998-2012)
Fonte: Capes, organizado pelo autor.

Ao analisarmos o gráfico, consideramos que a produção acadêmica é fruto do avanço na construção de políticas públicas. Por seu turno, os Movimentos Sociais esforçam-se para fazer pesquisas, usar referenciais teóricos que deem conta da totalidade da realidade camponesa em que se entrecruzam a Licenciatura em Educação do Campo, a luta pela terra, a luta de classes, num entendimento de que pesquisar não pode se restringir ao campo apenas da abstração:

Os homens são os produtores das suas representações, ideias, mas os homens reais, os homens que realizam tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelas relações que a estas correspondem até suas formações mais avançadas (MARX e ENGELS, 2009, p. 31).

A pesquisa acadêmica, no âmbito da Educação do Campo, está imbricada em contradições – numa acepção dialética da categoria contradição e precisa ser discutida “como uma nova perspectiva de educação e de escola que se inscrevem na construção de uma nova hegemonia pedagógica e social” (NETO, 2009, p. 37). Dessa forma, busca fortalecer o conceito de Educação do Campo com o simbolismo da transformação social. Temos em Gramsci (1999) uma análise importante sobre essa relação a partir do conceito de “intelectual orgânico”:

Seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas, sobretudo, em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1999, p. 18-9).

Consideramos a partir dessa análise gramsciana, e ainda com um longo caminho a ser trilhado, que as pesquisas realizadas no âmbito da Educação do Campo afirmam a tendência dos grupos sociais diversos de criarem os seus intelectuais. Isso se dá como forma de sedimentar às suas ideias e às suas práticas e fazer as disputas conceituais e políticas necessárias na construção de hegemonias na sociedade brasileira. Consideramos que avançar nessa discussão é outro caminho a ser perseguido.

1.3 A Rede Mineira de Educação do Campo: construção de parcerias e organização

O estado de Minas Gerais possui 853 municípios; cerca de 70% desses têm até quinze mil habitantes. São pequenos municípios que contam com uma economia baseada em serviços provenientes da agricultura, da agropecuária e do setor público. O estudo “Perfil do Agronegócio Brasileiro”, organizado pela Secretaria de Estado do Abastecimento, Pecuária e Agricultura de Minas Gerais (SEAPA-MG), realizado em 2011, aponta que a porcentagem da população mineira que vive no campo é de 20,3%, isso em um universo de aproximadamente 20,59 milhões de habitantes. Esse mesmo estudo revelou que o número de grandes propriedades naquele ano somava o total de 139.829 propriedades representando o total de

2,8% das propriedades rurais brasileiras. Já os minifúndios²⁸, pequenas e médias propriedades somavam juntas 4.694.580 de propriedades representando 95,3% das propriedades rurais brasileiras.

Segundo a Associação Mineira dos Municípios – AMM²⁹, três classificações são possíveis para agrupar as cidades e municípios brasileiros. São elas: i) Cidade pequena, sem grandes empresas, com poucos pequenos negócios; ii) Cidade pequena, sem grandes empresas, mas com muitos pequenos negócios; iii) Cidade média ou grande.

Mais de 70% dos municípios brasileiros integra a primeira classificação. O desenvolvimento do estado de Minas Gerais é desigual. Segundo a AMM:

Somente a região Central, a mais próspera e populosa do estado, responde por quase metade (46,6%) do PIB mineiro, ao passo que as regiões historicamente mais deprimidas – Norte, Jequitinhonha / Mucuri e Rio Doce – totalizam, juntas, apenas 12,2% (AMM, 2014).

Esses dados, em consonância com governos com pouco compromisso com os trabalhadores, acarretam uma série de problemáticas como, por exemplo, a falta de acesso a direitos sociais elementares como saúde e educação de qualidade.

O Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) governou Minas Gerais de 2002 a 2014³⁰. Esse contexto político-partidário foi um dificultador para a consolidação da Educação do Campo como uma política pública, que pode ser compreendido a partir da relação com a Secretaria de Estado de Educação (SEE), que manteve ao longo dos anos um posicionamento de desconsiderar toda a discussão ascendente em nível nacional. Somente no ano de 2011³¹ a SEE assume um debate público sobre a questão, por meio da

²⁸ Minifúndio: imóvel rural de área inferior a 1 (um) módulo fiscal; Pequena propriedade (1 a 4 módulos fiscais), médias propriedades (4 a 15 módulos fiscais) e grandes propriedades (acima de 15 módulos fiscais). O Módulo Fiscal é uma unidade de medida agrária que leva em conta o tipo de exploração predominante no município, a renda obtida com a exploração predominante entre outros variantes. Um Módulo Fiscal varia entre 5 e 110 hectares. Por exemplo, entre os estados e municípios da região Sudeste 1 Módulo Fiscal pode variar entre 05 hectares no Rio de Janeiro e 70 hectares em Minas Gerais. Cf. LANDAU 2012, p. 7.

²⁹ <portalamm.org.br> Acesso em 22 de julho de 2014.

³⁰ Aécio Neves da Cunha governou Minas Gerais entre os anos de 2002-2010 e Antonio Augusto Junho Anastasia o sucedeu entre os anos de 2010- 2014.

³¹ Antes disso, em 2008, a SEE assumiu a gestão do programa “Saberes da Terra”, dando sinais de abertura aos programas do MEC. Em 2011, após muitas discussões no âmbito do GT – Educação do Campo, o Estado de Minas Gerais realiza o 1º Seminário de Educação do Campo onde começam a ser discutidas propostas para as

institucionalização do GT Educação do Campo³², reivindicado pelo MST e Via Campesina em sua Jornada de Lutas em abril daquele ano. Foi a partir desse GT que se elaborou a proposta de Diretrizes para a Educação do Campo em Minas Gerais.

O fato de a SEE/MG ter demorado a assumir o amplo debate público e as políticas e projetos do MEC para Educação do Campo, além do fato de também não propor suas próprias políticas refletiu diretamente nas ações dos municípios mineiros. Como a gestão dos anos iniciais da educação básica é de responsabilidade municipal³³, o nó estava na manutenção das escolas do campo. O pensamento de trazer as crianças e jovens do campo para as escolas da cidade ou nuclear as pequenas escolas, era corrente entre os gestores municipais, demonstrando, assim, o desconhecimento desses agentes dos marcos normativos que discutiam as escolas básicas do campo.

O Brasil convive com baixos índices de acesso à escolarização no campo. De acordo com o Anuário Rural 2010 -2011 (BRASIL, 2011), o número de pessoas sem instrução ou com até 1 (um) ano de instrução representava 20,3% da população rural. Já a porcentagem que contava com 15 anos ou mais de estudos representava 1,4%. Pessoas que têm ou estão frequentando o Ensino Superior somam 2%. No caso da Reforma Agrária, esse mesmo Anuário destaca que é de 38,8% o percentual de assentados que frequentam a escola. Os anos iniciais e finais do ensino fundamental são os mais atendidos nessa realidade, representando respectivamente 84,1% e 26,9%. Já os menores índices são verificados em relação ao acesso à Educação Infantil, com 3,5% de atendimento e o acesso a cursos superiores, com 0,1%.

Paradoxalmente a essa realidade dos dados sobre a educação no meio rural, o número de escolas fechadas em Minas Gerais, segundo o Censo Escolar 2013, foi de 1.976 estabelecimentos entre os anos de 2003 a 2012. O Estudo da Cartografia da Educação Rural em Minas Gerais alerta para as dificuldades em gerar e produzir dados e estatísticos sobre a questão escolar no meio rural. Segundo esse estudo:

Diretrizes da Educação do Campo no Estado.

³² Resolução SEE Nº 2031, de 26 de janeiro de 2012 que cria o GT Educação do Campo.

³³ Essa responsabilização faz parte Pacto Federativo instituído a partir da Constituição de 1988 e descentralizou responsabilidades e recursos para oferta de serviços sociais e políticas públicas aos cidadãos brasileiros.

A mais significativa informação desta pesquisa refere-se às dificuldades para obter os dados sobre a educação rural numa perspectiva que permita uma compreensão sistematizada de sua estrutura, de sua organização e da sua dinâmica partindo de informações produzidas no cotidiano dos municípios e das escolas. A intrincada teia que tece a educação rural em Minas Gerais exige uma leitura cuidadosa dos dados estatísticos. Existem situações que não podem ser apreendidas pelos números e que, no entanto se constituem como uma questão relevante. Podemos citar como exemplo os dados sobre a relação moradia/local de trabalho dos professores. Os longos trajetos, a necessidade de residir na escola, a distância física e simbólica entre a casa e a escola, dentre outros, são aspectos que não estão presentes nos bancos de dados, mas que poderiam estar, visto que, a relação dos professores com a escola e meio rural é apontada como um dos principais fatores que produzem a precariedade da escola no meio rural. (ALVES, ANTUNES-ROCHA e RESENDE, 2011, p.14)

A partir da luta dos Movimentos Sociais esse quadro poderia ter ser outro, se o estado de Minas Gerais tivesse também assumido essas questões há mais tempo. Segundo Soares do Bem (2006), os Movimentos Sociais “revelam, como um sismógrafo, as áreas de carência estrutural, os focos de insatisfação [...] uma verdadeira topografia social” (p. 1138). No caso de Minas Gerais, não só revelaram e denunciaram a precariedade, mas construíram ações na direção da superação dessas mazelas. A organização da Rede Mineira de Educação do Campo é um exemplo:

A Rede “Por Uma Educação do Campo” em Minas Gerais pode ser compreendida como um grupo de pessoas, que mais que representantes de diferentes entidades, instituições e movimentos sociais, têm sua identidade pessoal e profissional vinculada a essa luta. E é a busca por educação direcionada à realidade dos povos do campo que os une, superando a diversidade e os conflitos existentes. A Rede não tem uma data de fundação; ela começa a partir do momento em que as pessoas foram se conhecendo e passaram a se relacionar com um olhar mais atento para suas similaridades: a Educação do Campo (FERNANDES, 2006, p. 33).

A Educação do Campo em Minas Gerais seguiu a mesma perspectiva nacional, nascendo das experiências desenvolvidas pelos Movimentos Sociais. Por meio deles foi possível dar visibilidade e fortalecimento ao debate, para que esse conseguisse chegar até os

gestores de políticas educacionais dos municípios³⁴ e do Estado. Conforme a Carta de Princípio, a Rede:

Nascida das experiências alternativas de educação no/do campo, foi discutida e refletida no I Encontro Estadual ‘por uma educação básica do campo’, realizado em 05 a 07 de junho de 1998, em Belo Horizonte, sendo promovido pelo MST, FETAEMG, CPT, AMEFA e CEDEFES. No período de 2000 a 2004 se articulou principalmente através do “Encarte da Educação do Campo”, da AGENDA CEDEFES, boletim mensal da entidade. Em 2005, realizou em parceria com o MEC/SECAD o I Seminário de “Educação e Diversidade” com o objetivo de divulgar e fortalecer a execução das Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo³⁵. (REDE MINEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2010, p. 1).

Para melhor entendimento do papel e história da Rede Mineira de Educação do Campo, como parte da afirmação da Educação do Campo, tivemos acesso a fontes documentais do período compreendido entre os anos de 2008 e 2012. Esses documentos foram lidos e organizados a partir dos interesses da pesquisa, tendo em vista três critérios de classificação: pelo formato do documento, a quem se destinava e quais questões centrais seriam discutidas, conferindo destaque a conteúdos de relatórios, documentos convocatórios e de divulgação como Cartas-convite, Carta-circular e outros. Os relatórios eram sistematizações de reuniões e também planejamento, instrumentos esses que sintetizam a proposta da concepção da Rede cujo título é Carta de Princípios. Igualmente, encontramos documentos destinados à sociedade como a Carta de Minas, Carta às Eleições Municipais de 2008 e 2010, Carta à Frente Parlamentar de Educação do Congresso Nacional. Esses registros tiveram caráter de denúncias, reivindicações e sensibilização da sociedade à realidade educacional do campo.

As ações desenvolvidas pelas organizações que compõem a Rede Mineira de Educação do Campo são esforços de criar alternativas para a educação da realidade camponesa. O documento “Por uma Educação Básica do Campo – Cadernos de textos do 1º Encontro Estadual Minas Gerais”, que o Centro de Documentação Eloy Mendes Ferreira (Cedefes) organizou no ano de 1998, já sintetizava as principais questões que emergiam das

³⁴ Os municípios de Miradouro e Acaiaca na Zona da Mata e Jequitinhonha no Vale do Jequitinhonha conseguiram aprovar lei municipal que introduzem a educação do campo na Rede de ensino.

³⁵ Resolução CEB/CNE nº. 1, de abril de 2002, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas de Educação Básica do Campo.

discussões dos Movimentos Sociais e a educação para o meio rural no estado. Afirmava-se que era “evidente que ao longo desse percurso a luta constante por outras possibilidades de se fazer a educação [...] esse 1º Encontro por uma Educação Básica do Campo faz parte desse movimento de luta” (CEDEFES, 1998, p. 4).

Naquele contexto de constituição da Educação do Campo os verbos utilizados para cobrar políticas públicas dos órgãos competentes eram principalmente: “romper”, “insistir”, “cobrar”, “desenvolver”, “exigir”, “pressionar”, “mobilizar”, “negociar” e tantos outros que conotam um colocar-se em ‘marcha’ pela educação. O referido documento registrava também a demanda pela formação de educadores e educadoras do campo:

I) Insistir junto às Universidades públicas para que criem cursos de nível superior em cada estado, com currículo adequado à Educação Básica do Campo; II) Reorganizar as formas, os currículos e os métodos dos cursos de formação de educadores/as para que atendam a educação básica e a educação especial, tendo como referência a realidade do campo; III) que os estados e municípios promovam a formação de educadores em parceria com instituições comprometidas com as Escolas do Campo (CEDEFES, 1998, p. 62).

A Educação do Campo fortaleceu-se por dentro das articulações dos movimentos da Rede a partir das experiências de parcerias com o IES no contexto de implementação do Pronera. Através de experiências pedagógicas das Escolas de Educação Básica dos acampamentos e assentamentos, escolas essas conquistadas pelo setor de educação do MST, depois de negociações com os governos municipais e também das experiências das Escolas Famílias Agrícolas, escolas geridas pelos próprios estudantes e comunidades e que têm como orientação a Pedagogia da Alternância³⁶. A Rede conta com aproximadamente 19 entidades/organizações³⁷ presentes em todas as regiões do estado, congregando Escolas Famílias

³⁶ As primeiras experiências de formação por alternância, no Brasil, foram criadas no final dos anos de 1960, no estado do Espírito Santo, com a denominação de Escola Família Agrícola (EFA). Posteriormente, sem nenhuma relação com as EFAS, foram criadas em Alagoas, nos anos de 1980, as Casas Familiares Rurais. Atualmente existe, em nossa sociedade, a presença de oito diferentes centros educativos que utilizam a pedagogia da alternância. Presentes em todas as regiões brasileiras, esses centros somam, no conjunto, mais de 270 experiências educativas no território nacional. Cf. SILVA (2003, 2010). Em Minas Gerais são 18 EFAS em funcionamento e 14 em implantação.

³⁷ Associação das Escolas Família Agrícolas (AMEFA) APJR Rio Doce, CÁRITAS, ASAMG, CAA-Norte de Minas, CAT Governador Valadares, Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica (CAV); Comissão Pastoral da Terra - CPT/MG, Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais-FETAEMG,

Agrícolas, movimentos de luta pela terra, sindicatos, experiências de assistência técnica a pequenos produtores rurais, redes de intercâmbio sobre agroecologia, secretarias municipais de educação, órgãos públicos e universidades.

Percebemos também, a partir da análise dos documentos da Rede, numa perspectiva conjuntural, a avaliação de algumas iniciativas governamentais de criação de políticas destinadas à Educação do Campo, o programa Saberes da Terra, Pronera, Pronacampo, Decreto da Educação do Campo, GT – Educação do Campo Minas Gerais além da criação do Programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que no contexto da Educação do Campo possibilitou a regulamentação da oferta de cursos de Licenciatura do Campo em IES³⁸. Além disso, há também uma preocupação com a reorganização da Rede para acompanhar esse processo de desenvolvimento de novas políticas, buscando autonomia:

A Educação do Campo veio crescendo em pauta, sobretudo a partir de 2002, e as conquistas aconteceram. A educação do campo se torna uma política pública, juntamente a diversas outras políticas para o campo, porém isso demanda novas formas de organização. Hoje o cenário nacional tem propiciado profundas mudanças nos princípios e objetivos da educação do campo. A institucionalização (Ex: PRONACAMPO) tem deixado preocupações de como garantir que a participação a esta política garanta a qualidade. Como vamos acompanhar a execução desta política pública e garantir que seja implementada com os princípios defendidos pelos movimentos? Muitas pessoas/instituições têm se apropriado deste termo sem ter participado da luta. E os militantes têm que se preparar para dialogar com as redes públicas, com vistas em garantir os princípios (REDE MINEIRA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, p. 2).

Ribeiro (2010), ao analisar o movimento camponês³⁹ brasileiro como sujeito histórico e a relação com Educação do Campo na sua obra “Movimento Camponês: Trabalho e Educação”, reforça que ela se difere das alternativas de educação no meio rural apresentadas até a década de 1990, porque “os movimentos que integram o movimento camponês querem ser sujeitos da formulação e propostas pedagógicas a ele destinadas” (RIBEIRO, 2010. p.

FETRAF, Movimento Sem Terra MST, Movimento das Mulheres Camponesas (MMC); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), UFMG, UFV, UEMG, INCRA-Pronera.

³⁸ UFPA, UFMG e UnB foram pioneiras nesse processo.

³⁹ Expressão utilizada por Ribeiro (2010) para sintetizar todas as organizações de luta camponesa no Brasil principalmente aquelas que compõem a Via Campesina e a CONTAG.

173). Essa característica não é linear nem se apresenta sem tensões. Como temos refletido de modo a considerar os avanços e conquistas, elas apresentam-se com frequência acompanhadas de contradições.

É por isso que a Rede Mineira constitui-se como espaço de formação de lideranças da educação, espaço político-conjuntural de discussão sobre as questões do campo e de articulação e planejamento de trabalho. Consideramos a organização da Educação do Campo a partir da Rede como um dos movimentos atuais da sociedade civil, que, ao se articular, coloca em discussão o conceito de Estado, que “no âmbito das relações de produção, as formas de produção da vontade coletiva e ao papel que ambas desempenham no Estado” (MENDONÇA, 2013, p 16). Abaixo, algumas falas corroboram essa nossa análise apontando o leque de contradições em relação aos quais ela encontra-se imersa:

A Rede é esse espaço que tem esse poder de articular, de buscar meios de fortalecer as ações de Educação do Campo. Não podemos pensar que os projetos e algumas políticas que estão engatinhando como educação do campo assumam todos os espaços e parece que tudo está bem (Sujeito-Estudante A⁴⁰).

A Rede é uma abstração porque ela é um conjunto de entidades e movimentos. A proposta era dialogar com o que se chamava de Rede e um dos grandes objetivos que foi de fortalecê-la isso não se atingiu. Se a ideia era fortalecer e se os movimentos que faziam parte da Rede não vieram pra dentro do Lecampo, teoricamente, você não criou possibilidade dessa conjunção, nesse jogo institucional que é das relações. Começou a haver uma sobreposição, uma força maior da instituição Universidade em detrimento da força dos Movimentos Sociais (Sujeito Coordenador A⁴¹).

As falas acima representam os espaços de discussão das organizações e as tensões às quais ela também está submetida. Se por um lado, a Rede Mineira com suas organizações cria alternativas para a educação das populações camponesas, por outro encontra resistências de projetos econômicos que as atinge diretamente. Esses projetos conflitam com os interesses dos camponeses, quilombolas, povos indígenas e ribeirinhos, que são atingidos diretamente. Um exemplo é o cultivo de eucalipto para produção de celulose nas regiões do Vale do Aço, Vale do Rio Doce e Norte de Minas, ou os projetos siderúrgicos e mineradores na região

⁴⁰ Entrevista realizada em 10 de julho de 2014.

⁴¹ Entrevista realizada em 02 de junho de 2014.

Central e na Zona da Mata mineira. Com uma ideologia do advento do progresso, eles são implantados, expandem-se e expulsam centenas de trabalhadores de comunidades rurais.

A trajetória da Rede Mineira em Educação do Campo reafirma uma caminhada marcada pelo embate e pela luta. Seja nas marchas e ocupações de secretarias de educação em todo país, reuniões de negociação, ou pelo embate no âmbito do parlamento e no interior das Universidades e das diferentes instâncias governamentais, busca reforçar os grupos que não são hegemônicos nesses espaços.

De acordo com Munarim (2006, p. 17), “trata-se de um movimento que teve início antes no seio da sociedade civil, organizado mais propriamente [...] nos movimentos e organizações sociais do campo em forma de experiências de educação popular”. Dessa forma, cada política, cada espaço conquistado no âmbito do MEC e secretarias de educação estaduais e municipais são conquistas que devem ser comemoradas, mas não sem fazer a crítica e situar o contexto político desses processos. Esse foi o papel desempenhado pela Rede. Apresentaremos, a seguir, a forma como o MST analisa esse processo de constituição da educação no contexto da reforma agrária.

1.4 MST e a Educação: entre lutas e conquistas na Reforma Agrária

1.4.1 História do MST e a luta pela terra

Desde o “achamento”⁴² do Brasil, uma questão que se encontra ainda não resolvida na constituição do nosso país é questão agrária, sendo essa sintetizada nas lutas pela posse da terra. A concentração de terra, conforme Prado Júnior (1979, p. 16), “constitui o obstáculo principal e mais profundamente implantado no organismo social brasileiro ao desenvolvimento econômico e cultural do País”. As lutas pela terra e Reforma Agrária⁴³

⁴² Cf. Morissawa (2009).

⁴³ Stédile In MST (1999, p. 30- 31) afirma que há três conceitos de políticas fundiárias que se confundem e que, portanto geram entendimentos diferenciados. O Conceito “clássico” de Reforma Agrária datado até a II Guerra mundial é onde o Estado por meio de suas legislações promove uma política de distribuição massiva da propriedade da terra. Outro conceito é o de “política de assentamentos rurais” se faz quando o governo distribui lotes de terras em fazendas desapropriadas ou compradas às famílias que lutam para permanecer no meio rural. Essa política é pontual, localizada e parcial e não corrige a concentração de terra. O outro conceito é o de “colonização” nesse caso o Estado distribui parte das terras públicas ainda inexploradas, de propriedade do estado, para serem ocupadas por famílias de colonos.

antecedem o MST, e misturam-se às lutas históricas de resistência dos trabalhadores⁴⁴. Dessa forma:

O direito dos trabalhadores sobre a terra que nela trabalham, colocada na pauta da política nacional pelas Ligas Camponesas, ganhou simpatia dos trabalhadores do campo e da cidade e posteriormente foi encampada pelos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais- STRS que passaram à legalidade a partir de 1963, organizada agora na CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura. Todavia, mesmo com o custo da vida de dezenas de trabalhadores, a reforma agrária defendida pelas Ligas Camponesas e pela sociedade nas décadas de 1950 e 1960 foi apenas formalmente reconhecida como um direito pelos militares que tomaram o poder em 31 de março de 1964, e abortaram os avanços democráticos até então conquistados (LAUREANO e MOREIRA, 2009, p. 19).

A luta pela terra é luta dos trabalhadores rurais para sobreviverem no campo. A expansão e desenvolvimento da agricultura brasileira, incentivados pelas políticas de mecanização, favoreceram o êxodo rural no século XX. O MST, em sua trajetória histórica, afirma-se como herdeiro das várias lutas empreendidas ao longo dos séculos no país, sendo que “a gênese do MST foi determinada por vários fatores, o principal deles foi o aspecto socioeconômico das transformações que a agricultura brasileira sofreu na década de 1970. Esse foi o período mais rápido e mais intenso da mecanização da lavoura brasileira” (STÉDILE e FERNANDES, 2005, p. 15).

A primeira ocupação protagonizada pelo Movimento foi a da gleba da Encruzilhada Natalino, no estado do Rio Grande do Sul, em 1979. Desse marco até 1984, em consonância com diversas outras ocupações realizadas em vários estados do Brasil, configura-se o período de gestação ou criação do MST. No 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizado janeiro de 1984, na cidade de Cascavel, no estado do Paraná, onde estavam presentes trabalhadores de 12 estados brasileiros que já participavam de ocupações de terra, o Movimento é criado oficialmente. Nesse Encontro foi aprovada a proposta de organizar um movimento em nível nacional, sendo apontados os três objetivos que norteiam até hoje a organização: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e por uma sociedade mais justa e igualitária (MOREIRA e LAUREANO, 2009).

⁴⁴ Vieira, *passim*, 2014 Em Minas Gerais existem mais de 30 organizações (contando também movimentos de povos indígenas e quilombola). Sendo as mais expressivas: Confederação dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (CONTAG); Movimento de Luta pela Terra (MLT) e Federação da Agricultura Familiar (FETRAF).

A organização dos trabalhadores e trabalhadoras no MST ao longo da década de 1980 estabeleceu as “ocupações” de latifúndios como uma de suas principais formas de organização política. O termo e a ação das ocupações usados pelo Movimento para chamar atenção da sociedade e da opinião pública para as suas ações contrapõem-se ao significado de invasão que a grande mídia propaga. Para Morissawa (2001), “existem profundas diferenças entre invadir e ocupar. Invadir significa um ato de força para tomar alguma coisa de alguém em proveito particular. Ocupar significa, simplesmente, preencher um espaço vazio – no caso em questão, terras que não cumprem sua função social” (2001, p.132). Com o avanço das ocupações de terra, aliadas às marchas para a conquista de assentamentos, foram necessárias uma estrutura organizativa e uma organicidade⁴⁵ que ajudassem a dar conta desse processo, que é sintetizada na criação de setores⁴⁶ e equipes de trabalho.

O MST é um dos maiores movimentos sociais de camponeses da América Latina. Seu histórico mostra como os trabalhadores organizados em movimentos constroem estratégias de atuação que se contrapõem ao modelo hegemônico em um palco de constantes transformações e tensões, sintetizadas abaixo:

No Brasil, o trabalho no campo desenvolve-se num amplo e diversificado espaço e abrange um conjunto de atividades, entre elas, a agricultura, a pecuária, a pesca e o extrativismo. [...] diversas formas de ocupação do espaço, desde a produção para a subsistência até a produção intensiva de eucaliptos para a obtenção de celulose explicita a grande desigualdade social do país. (VENDRAMINI, 2007, p. 124).

Em 2014 o MST realizou o 6º Congresso Nacional⁴⁷, momento de comemoração dos trinta anos de fundação e de reflexão acerca das diretrizes e linhas de ações para o próximo período. O evento teve como lema “Lutar, Construir, Reforma Agrária Popular”. Em um momento de esgarçamento da política de assentamentos rurais, em que o avanço do modelo de produção do agronegócio impera com o uso abusivo dos agrotóxicos, a

⁴⁵ Conforme MST (2002, p. 27): A base da organicidade são os Núcleos de Base, que são instâncias de avaliação, opinião, proposição e decisão que conseguem dar mais agilidade e coesão na participação nas tomadas de decisão e nas elaborações das propostas, quer seja num acampamento, assentamento ou outros espaços.

⁴⁶ O MST conta com os setores: Educação, Formação, Produção, Saúde, Comunicação, Juventude, Cultura, Relações Internacionais e Finanças. Esses coletivos compõem coordenações colegiadas locais, regionais, estaduais e nacionais.

⁴⁷ Os Encontros Nacionais e os Congressos Nacionais são espaços de deliberações políticas do MST onde se reúnem representantes dos estados e do Distrito Federal para discutir as questões gerais da Organização.

necessidade de terras para o monocultivo em larga escala e a produção de *commodities*, num contexto em que a política estatal para a agricultura familiar tenta conciliar com esse modelo, é também o momento em que MST dialoga com a sociedade brasileira acerca da pauta da Reforma Agrária⁴⁸ Popular como estratégia de transformação social:

A luta pela terra e a Reforma Agrária no Brasil está associada, ao mesmo tempo, ao tipo de estrutura fundiária implantada (ou seja, à concentração de terra) e, ao enfrentamento do modelo de desenvolvimento econômico adotado (que privilegia a exportação). Com isso passou do patamar somente de luta econômica e social para se tornar uma luta política, o que significa a disputa de projetos. (CONCRAB, 2004, p. 6).

Na figura 3 a seguir apresentamos os números da Reforma Agrária no Brasil:

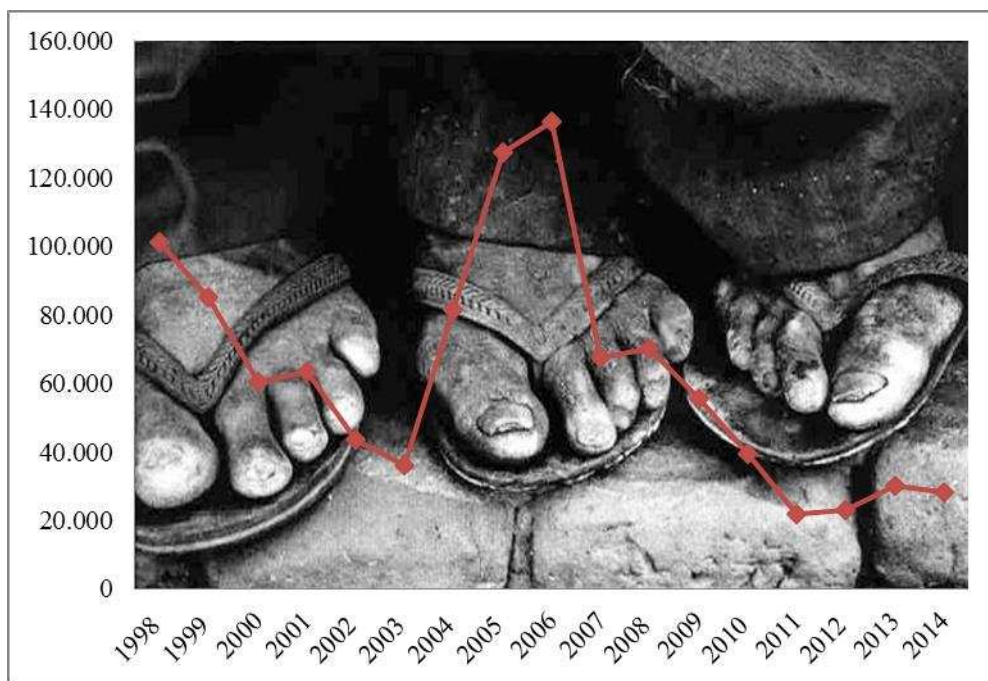


Figura 3: Gráfico - Famílias assentadas no Brasil -1998/2012

Fonte: Organização a partir Reis (2014), Scarso (2014) e Teixeira. (2014).

⁴⁸ Visa contribuir com as mudanças estruturais necessárias e, ao mesmo tempo, é dialeticamente dependente dessas transformações. Um novo projeto de país que precisa ser construído com todas as forças populares [...]. E, buscamos assim, com a luta pela reforma agrária popular, acumular forças, obter conquistas para os camponeses e derrotar as oligarquias rurais. É dessa forma que iremos construir nossa participação nas lutas de toda a classe trabalhadora para construir um processo revolucionário, que organize a sociedade e um novo modo de produção, sob os ideais do socialismo (MST, 2014, p. 31).

O discurso governamental corrente é o do desenvolvimento dos assentamentos rurais, com acento na qualidade em detrimento da realização de novas desapropriações de terra. Isso não é o suficiente para construir uma política agrária consolidada a partir dos pequenos agricultores. Os dados representam os altos e baixos da política fundiária no Brasil, que exibem contradições como, por exemplo, no financiamento. Os valores do orçamento do Governo Federal destinados ao agronegócio representam sete vezes mais do que os destinados aos agricultores familiares. Em 2014, esses valores chegaram a R\$21 bilhões e R\$156,1 bilhões respectivamente (BRASIL, 2014). O último Censo Agropecuário do ano de 2006 mostrou que a agricultura familiar, que compreende os assentamentos e os pequenos agricultores, foi responsável por grande parcela da oferta de alimentos para o abastecimento interno da população brasileira com a oferta de alimentos como mandioca, feijão e arroz⁴⁹. Destacamos o fato de muitos assentamentos serem definidos apenas no papel, pois na prática, após assentadas, muitas famílias convivem até seis anos em situação de acampamentos, sem infraestrutura básica como casa, crédito, estrada e outros.

Por sua vez, o Agronegócio também tem números expressivos, principalmente na produção de *commodities* da soja, da celulose entre outras que servem para o mercado internacional, mas o preço dessa produção é muito caro à população camponesa. Segundo a cartilha “O problema dos alimentos: a agricultura camponesa é a solução!”, que denuncia os princípios da lógica do agronegócio:

Esse modelo de produção [...] tem como características principais explorar os trabalhadores, destruir o ambiente, aumentar a violência no campo, promover uma política intencional de esvaziamento do meio rural, através do fechamento de escolas, falta de postos de saúde e de lazer e conservação das estradas; e de forçar a prática de uma política agrícola voltada para as monoculturas de exportação, uso de sementes transgênicas e abuso de agrotóxicos (VIA CAMPESINA, 2008, p. 31).

Essa realidade de contradições é exposta frequentemente pela imprensa mediante a veiculação de imagens e reportagens de trabalhadores rurais sendo transportados em condições precárias para o trabalho, ou trabalhadores em situações de trabalho em condições

⁴⁹ BRASIL, 2011, p.180.

análogas às de escravidão. São noticiados também com frequência os processos migratórios nas entressafras da cana de açúcar e do café, por exemplo, no sudeste brasileiro. Contradições de um suposto modelo conciliatório no campo, modelo em que o trabalhador ainda é o mais afetado. Pesquisar o curso de Licenciatura em Educação do Campo requer discutir essa questão porque os egressos e demais envolvidos na história desse curso são tessituras dessa realidade campesina.

1.4.2 Educação no MST e formação de professores

A educação na Reforma Agrária é uma das frentes de luta sustentadas pelo MST ao longo de sua trajetória e a partir de uma concepção de educação fundamentada numa matriz dialética e crítica. A educação é concebida como processo mediante o qual as pessoas inserem-se numa determinada sociedade, transformando-se e transformando essa sociedade (MST, 1996). Nessa perspectiva emancipatória, o Movimento constrói a discussão educacional a partir da escola e expande esse processo para além da questão escolar, pois assimila que esta é parte de um produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e sociais (ENGUITA, 1989). Pensando numa escola ideologicamente vinculada às lutas sociais, apresenta-se uma contradição existente entre o vínculo da escola com a transformação social. No discurso de Marx sobre educação, intitulado “O ensino na sociedade moderna”⁵⁰, ele afirma que:

Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino para poder modificar as condições sociais. Por outro, falta um sistema de ensino novo para modificar as condições sociais. Consequentemente é necessário partir da situação atual. (ENGELS e MARX, 2011, p. 138).

⁵⁰ O texto faz parte das atas da Internacional, com as notas nelas incluídas pelo responsável pela edição russo-alemã, publicada pelo Instituto Para o Marxismo-Leninismo, do Comitê Central do Partido Alemão da Unidade Socialista (SED), com base na edição russa do Instituto Para o Marxismo-Leninismo, do Comitê Central do Partido Comunista da União Soviética (PCUS). Cf. Manacorda (2010, p. 102)

Essa citação demonstra o quão dialética dá-se essa questão no interior dos embates na sociedade. Gramsci (2000) nomeia os trabalhadores organizados ou não, mas que são antagônicos à classe dominante, como os “grupos subalternos”. Para o autor:

A história dos grupos subalternos é necessariamente desagregada e episódica. É indubitável que na atividade histórica desses grupos, existe tendência à unificação, ainda que em termos provisórios, mas essa tendência é continuamente interrompida pela iniciativa dos grupos dominantes [...] mesmo quando se rebelam e insurgem: só a vitória ‘permanente’ rompe e não imediatamente a subordinação (GRAMSCI, 2000, p135).

O MST, ao elaborar uma proposta educacional, a partir de suas práticas e organização, demonstra que é possível pensar e fazer a educação a partir dos “grupos subalternos”. Isso é possível, por exemplo, na medida em que a luta pela construção de escolas públicas dentro dos acampamentos e assentamentos articula-se para ajudar a gestar e gerir essas escolas, incidindo em seu currículo, calendário e matrizes pedagógicas. O Movimento defende uma perspectiva de construção pedagógica sustentada numa percepção mais ampla de sociedade, advogando que somente é possível construir alternativas de superação de forma organizada.

Em um contexto de luta pela terra, entre marchas, assentamentos e acampamentos, desenvolveu-se a concepção de educação no MST, por meio da formulação de cartilhas de orientações para as escolas, formações de equipes de educação no âmbito local, regional e estadual, criando, no início das ocupações, alternativas (por exemplo, juntar as crianças para brincar, organizar aulas de reforço, diagnóstico da EJA, entre outras) ainda que sem muita intencionalidade pedagógica. Mas foi o fato de ter crianças acampadas e a urgência dessas estarem em situação escolar devidamente regularizada que impulsionou a formação das primeiras equipes de educação. Essas equipes enfrentavam problemas concretos, como matricular as crianças nas escolas mais próximas, além de contribuir para a organização das turmas de alfabetização de jovens e adultos. O tempo e a prática foram mostrando que as crianças oriundas dos acampamentos, além de terem condições precárias de acesso (escolas longínquas, falta de transporte escolar ou transporte escolar inadequado), sofriam também muita discriminação da parte dos professores, bem como dos estudantes da cidade.

A partir dessa constatação de que as crianças Sem Terrinha⁵¹ estavam sendo hostilizadas. É assim que a questão da educação no MST deixa de ser apenas a luta pela garantia de vagas e matrículas das crianças na cidade e passa a ser uma luta pela escola pública dentro dos acampamentos e assentamentos (MST, 1990). Esse novo momento reforça a luta pelo acesso a terra e pela Reforma Agrária, pois se situa em outro patamar a discussão em torno da luta pelo direito à educação pensada a partir das necessidades e especificidades dos Sem Terra:

Nessa época [início dos anos 1990], o MST ainda não estava estruturado e, por isso, cada passo era um ensaio, com muitas dificuldades e muitos erros. Sem tempo determinado para sair dali sem saber ao certo o que fazer, com quem contar as famílias acampadas vão construindo pouco a pouco sua organização, seu Movimento (MST, 1990, p 12).

Em julho de 1987, no Encontro Nacional de Professoras dos Assentamentos, realizado no município de São Mateus, no estado do Espírito Santo, formalizou-se a criação do Setor de Educação do MST. O debate que se fazia a partir daí era por uma escola do Movimento, por uma Pedagogia própria, sintetizando em teoria, uma prática que foi sendo construída, tendo uma preocupação com a formação de professores e professoras da Reforma Agrária que iriam colocar em prática essa proposta diferente de educação que emergia. Avançou-se na construção de documentos e na teorização/reflexão sobre a prática realizada nos assentamentos e acampamentos para orientar as escolas e os novos educadores que ingressavam nesse processo. Esses documentos eram veiculados sob a forma de Cadernos e Boletins⁵². Para o Movimento:

Educação não é sinônimo de escola. Ela é muito mais ampla porque diz respeito à complexidade do processo da formação humana, que tem nas

⁵¹ Sem Terrinha é como as crianças filhas de acampados e assentados no MST começaram a se identificar nos primeiros encontros de crianças sem-terras, organizados pelo Movimento. Os Encontros dos Sem Terrinha viraram tradição no Movimento e compõem na Semana das Crianças de outubro o quadro de jornadas de lutas da Organização.

⁵² Os Cadernos e Boletins da Educação são materiais organizados pelo Setor de Educação do MST de acordo com demandas do próprio setor. Entre os principais citam-se: Caderno 18 - O que queremos com as escolas dos assentamentos (1991); Caderno 1 - Como fazer a escola que queremos? (1992), Caderno 8 - Princípio da Educação no MST (1996).

práticas sociais o principal ambiente dos aprendizados do ser humano. Mas a escolarização é um componente fundamental neste processo e um direito de todas as pessoas (MST, 2005, p. 233).

Além da luta por escolas, o Movimento passa a discutir parcerias com universidades públicas para contribuir na reflexão sobre a concepção de formação de educadores da Reforma Agrária. Da mesma forma, avançou-se na organização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), através das formulações de uma concepção e documentos específicos. Em 2005, foi produzido o Caderno de Educação nº 11, de nome: “Educação de Jovens e Adultos: Sempre é Tempo de Aprender”, manifestando uma concepção de EJA onde: “todas as pessoas, de todas as idades, têm condições de aprender e devem ser convidados/convocados a participar de diferentes processos de aprendizagem” (MST, 2005, p. 33).

Soma-se também à proposta pedagógica do MST, a organização do ensino na Educação Infantil, com a Ciranda Infantil e as discussões da Infância do Campo. Destaque-se que, se o Movimento avançou em sua proposta de educação, ele também contribuiu com sua trajetória histórica nas articulações por uma Educação do Campo, e ampliou assim a discussão de uma educação para e dos trabalhadores que “não esconde seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e consciência revolucionária, tanto nos educandos quanto nos educadores” (MST, 1996, p. 6).

O acúmulo político e pedagógico do MST influenciou a formulação de diretrizes para programas e projetos governamentais da Educação do Campo. Apresentamos um quadro comparativo entre dois textos importantes: o Caderno de Educação nº 8 – “Princípios da Educação no MST” (MST, 1996) e o Caderno de Subsídios – “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo” (MEC, 2004). Vejamos o quadro abaixo:

Caderno de Educação nº 8 - Princípios da Educação no MST	Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo
1-Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana	1-A escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana
2-Relação entre teoria e prática	2-O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo
3-A realidade como base da produção do conhecimento	3-O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos
4-Educação para a transformação social	4-O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável

Figura 4: Quadro- Pressupostos da Educação do Campo no âmbito governamental
Fonte: MST (1996); MEC (2004).

O quadro comparativo demonstra a similitude entre os princípios da educação no Movimento Sem Terra e os conteúdos presentes na política pública. Demonstramos o quanto os Movimentos Sociais com suas práticas históricas vêm influenciando na concepção dessas políticas. Como efetivamente essas políticas de educação ocorrem na prática é ainda um desafio a ser investigado em cada contexto específico. No caso da formação de professores/educadores no MST, a demanda apresentou-se a partir da necessidade de formar os educadores e educadoras da reforma agrária, bem como da demanda por constituição de espaços para consolidação da sua proposta pedagógica.

Em 1998, após a criação do Pronera, iniciou-se a primeira experiência de formação de educadores do campo em nível superior, numa parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ/RS). O acúmulo pedagógico e a produção de material didático e pedagógico do Setor de Educação do MST consolidaram-se com o desenvolvimento dessa experiência. Dessa primeira⁵³ turma de Pedagogia, surgiu a denominação de “Pedagogia da Terra”; quando da discussão para a confecção de um jornal, a turma fez a reflexão de que a distinção entre os estudantes Sem Terra e os outros estudantes era a terra porque, mesmo que a origem deles fosse o campo, já tinham perdido o laço com a terra (MST, 2002).

⁵³ Essa turma homenageou uma militante do Setor de Educação do MST. A mesma era integrante dessa turma, quando na ida para uma das etapas do curso sofreu um acidente. Essa militante se chamava Iraci Salete Strozak.

Por meio dos Cursos Superiores em “Pedagogia da Terra”, em convênios entre IES e o Pronera, consolidou-se essa realidade da formação de educadores/professores na Reforma Agrária. A seguir apresentamos a relação das turmas do curso com seus respectivos parceiros institucionais:

Ano	Parceiros	UF
1998	Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)	RS
1999	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	ES
2002	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	ES
1999	Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) Secretaria de Estado de Educação	MT
2000	Universidade Federal do Pará (UFPA)	PA
2001	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA	RS
2004	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) /Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Universidade Federal do Ceará (UFC) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	RS BA PR CE RN RO
2006	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	SP RN
2009	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Campus de Cascavel Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	PR RN
2013	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Campus de Cascavel	PR
2014	Universidade Estadual de Maringá (UEM) Campus de Maringá; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	PR SP

Figura 5: Quadro- Cursos de “Pedagogia da Terra” – Brasil

Fonte: MST (2002) e Organização do autor.

Entre os anos 1998 e 2014 foram implantados mais de 19 cursos de “Pedagogia da Terra”, sendo que desses, cerca de 4 turmas ainda estão em andamento. Eles representam, na prática, a participação dos Movimentos Sociais, desde sua formulação até a sua efetivação. Realizados em parceria do MST/Via Campesina, Pronera e IFES, apresentam singularidades em seus projetos. Entre essas especificidades cita-se a constituição das demandas dos cursos, o processo seletivo dos ingressantes, a proposta curricular e pedagógica, além da abertura para discutir o projeto de sociedade na qual toda a luta dos Movimentos Sociais está sedimentada.

Roseli Caldart⁵⁴ (2007), refletindo sobre uma das experiências desenvolvidas⁵⁵ em parceria com o Iterra, afirma que apesar dos contratempores e contradições na relação movimento social/universidade, o movimento conseguia garantir sua participação, “o Iterra participa da escolha dos docentes a cada etapa e isso tem significado também a possibilidade de incluir educadores de nível nacional e intelectuais vinculados ao debate dos movimentos sociais e da Educação do Campo” (2007 p. 13). Essa foi uma prática disseminada em todas as outras experiências do curso no Brasil. As experiências de formação de professores empreendidas nos cursos de “Pedagogia da Terra” foram importantes para que se concretizasse em 2007 a criação do Programa de Apoio à Formação de Professores em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) no âmbito do MEC.

Em suma, trouxemos neste capítulo a análise sobre a Rede Mineira de Educação do Campo e o papel que os Movimentos Sociais que a integram vêm cumprindo desde o final da década de 1990 na discussão da Educação do Campo em Minas Gerais, aliada à contextualização da história do Movimento Sem Terra e sua experiência educacional, como forma de mostrar a contribuição que esses grupos sociais vêm dando ao influenciar a conceituação de políticas públicas para a Educação do Campo. As reflexões e contradições originadas a partir do conceito teórico-prático de Educação do Campo servem para demonstrar como o Lecampo também acaba por engendrar essas contradições.

Compreendendo o processo da formação da sociedade brasileira e o histórico das questões relacionadas ao campo e a partir do exposto até aqui, consideramos que a constituição de políticas para educação no meio rural é uma arena de disputas, sendo a trajetória da Educação do Campo um exemplo da constituição dessa disputa. De um lado estão aqueles que querem permanecer no campo e do outro quem, muitas vezes de forma sutil, provoca um êxodo rural moderno através de grandes projetos econômicos. O MST e a Rede Mineira representam um elo dessa disputa e demonstramos na prática que o processo de participação desses grupos sociais não se deu, no caso da constituição da Educação do Campo, por permissão ou concessão, mas num contexto político de mobilização e protagonismo desses sujeitos.

⁵⁴ Militante da luta pela terra desde a década de 1980. Doutora em Educação pela UERGS. Contribui com as discussões da educação no MST e integra seu Coletivo Nacional de Educação.

⁵⁵ Turma de Pedagogia da Terra da Via Campesina-Iterra e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Iniciou as atividades no ano de 2002 e encerrou em setembro de 2005.

No capítulo que se seguirá analisaremos a trajetória das duas primeiras turmas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, apreendendo no aspecto da participação as tensões presentes na relação grupos subalternos – representados pelos movimentos sociais e Equipe Parceira – e a relação com a esfera estatal, compreendendo ainda o que levou os Movimentos Sociais com toda essa trajetória de luta pela educação do campo a esmaecer em sua participação ao longo do curso.

CAPÍTULO II

2. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFMG: CONSTITUIÇÃO E TRAJETÓRIA DO CURSO

No presente capítulo, abordaremos a trajetória do curso Lecampo/UFMG entre os anos de 2005 e 2010. Para tanto, primeiramente, é preciso compreender o contexto da FaE/UFMG em sua relação com as ações afirmativas e os movimentos sociais do campo, até chegar à propositura de um curso em parceria com o MST, curso denominado, inicialmente, de “Pedagogia da Terra”, e que mais tarde veio a ser nomeado de Licenciatura em Educação do Campo. Em seguida, abordaremos o processo de implantação do referido curso identificando quais foram os espaços de participação dos movimentos sociais construídos no percurso de desenvolvimento do Curso.

2.1 A Faculdade de Educação da UFMG

A Faculdade de Educação – FAE/UFMG, unidade onde se localiza o curso Lecampo, surge no período em que a Universidade passava por sua federalização. Ela foi criada a partir do desdobramento do Departamento de Pedagogia e Didática da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, na época responsável pelo Curso de Pedagogia e pelo Curso de Didática. Foi ainda instituída por meio da Reforma Universitária de 1968. Tal Reforma, orientada naquele contexto político pelos governos militares, foi orquestrada como numa perspectiva de intervenção de órgãos internacionais na educação brasileira. Conforme análise de Hilsdorf (2006, p. 126), essa reforma trouxe:

O aumento da produtividade com contenção de recursos implantados às bases de uma organização estrutural apoiada em: departamentos no lugar do regime de cátedras, cursos semestrais e sistema de créditos no lugar de cursos anuais, unidades profissionalizantes separadas das de pesquisa básica.

Essa unidade possui histórico de inclusão e interlocução com movimentos sociais e de ações afirmativas ligadas, principalmente, ao público urbano. A UFMG tem como eixo de suas ações de inclusão o Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas⁵⁶, que visa garantir o acesso à Universidade, na graduação e pós-graduação, de grupos afrodescendentes e negros⁵⁷ de baixa renda. Com uma atuação interdisciplinar, ele proporciona espaços de estudos e debates em torno de vários temas como, por exemplo: o pertencimento étnico-racial, os desafios da implementação da lei 10639/03, que versa sobre a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo das escolas brasileiras.

Com as políticas de ações afirmativas busca-se reduzir os efeitos antidemocráticos do processo de acesso e permanência desse público dentro da vida acadêmica. No caso de experiência envolvendo realidades do campo, citam-se os cursos de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo e o da Formação Intercultural Indígena (FIEI), esse destinado à formação de professores indígenas para trabalharem em escolas de suas comunidades. Ambas as experiências foram gestadas a partir das lutas e das práticas pedagógicas de povos do campo historicamente marginalizados, como os trabalhadores rurais e povos indígenas.

O envolvimento da FaE/UFMG com essas questões sociais se deve ao perfil dos cursos que a mesma oferece⁵⁸; ligados à educação, eles têm mais abertura e sensibilidade na construção de políticas que garantam o acesso de grupos historicamente discriminados. Essa característica se faz presente nas atitudes dos professores, contribuindo para que houvesse a discussão de uma proposta de parceria com o setor de educação do MST no campo da formação de professores:

⁵⁶ Sediado na Faculdade de Educação, o Programa Ações Afirmativas na UFMG existe há doze anos e congregam docentes e discentes de diferentes unidades acadêmicas e distintas áreas do conhecimento. Trata-se de um projeto que caminha em uma perspectiva interdepartamental, interunidade e interdisciplinar. Ver: <http://www.acoesafirmativasufmg.org/p/historico.html> >

⁵⁷ MOEHLECKE (2002)

⁵⁸ Cursos de Formação Intercultural Indígena (FIEI) e Licenciatura em Educação do Campo oferece Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Educação. <www.fae.ufmg.br/pagina.php?page=cursos>.

A FAE tem essa tradição. A chegada do curso estranha, mas não estranha muito [...] já tem uma tradição, uma discussão mais política da educação, não só pedagógica. Então, já tinha professores, grupos de pesquisas e isso tudo ajuda na inserção de um curso e de um grupo diferenciado, mas isso não quer dizer que foi mais fácil, porque a presença da Educação do Campo e do MST desafia a Universidade em repensar sua prática (Sujeito Professor A).

Houve uma abertura sim. A proposta inicialmente do MST era formar professores para as séries iniciais. Em um segundo momento já foi colocado pela FaE: ‘por que não formar até a 8ª série?’ Quando chegou ao Conselho Universitário, o Conselho perguntou: ‘por que não habilitar até Ensino Médio com uma Licenciatura Plena, já que é raro, tem falta desse tipo de profissional no campo?’ A Universidade tem certo ‘peso’ na consciência por ser uma universidade pública; ela é muito cobrada também por não abrigar as classes populares. Um curso que trazia um Movimento bastante conhecido no Brasil, com um público popular, daria uma cara bem democrática, ampliaria essa visão democrática. Até hoje citam muito aqui o curso como uma ampliação democrática da universidade, um curso para educadores do campo, que não mexeu na estrutura da Universidade, mas que pode ter dado uma cara mais popular para uma universidade pública. (Sujeito Professor B).

A presença de grupos de profissionais engajados contribui no avanço desse processo em consonância com as lutas feitas por sujeitos que historicamente sofrem com ausências de políticas em geral, a exemplo dos sem-terra e dos povos indígenas. Consideramos nesse contexto uma relação à luz da categoria contradição, compreendida pelo fato de que:

Na sociedade, as mudanças se devem principalmente ao desenvolvimento das contradições que existem no seu seio, isto é, a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, as contradições entre as classes e a

contradição entre o velho e o novo, é o desenvolvimento dessas contradições que faz avançar a sociedade e determina a substituição da velha sociedade por uma sociedade nova. (TSE TUNG, 1999, p.43)

Essas experiências implementadas na FaE/UFMG ajudaram na ampliação das oportunidades de acesso e “democratização” da Universidade. Mas todos esses processos foram constituídos com tensões e embates. Se por um lado o acolhimento de reivindicações históricas, por parte de grupos de professores, representa um avanço, valorizando e dando uma oportunidade a mais aos estudantes vindos principalmente de escolas públicas, camadas populares e estratos historicamente excluídos da sociedade, por outro isso é ainda pouco representativo, pois sob a égide de um modelo econômico capitalista, com uma tradição universitária elitista e excludente, dificilmente será possível chegar à condição em que o ensino superior será acessível a todos. O que haverá será mais acessos das classes populares e mesmo assim com a hierarquização e a estratificação do ensino (PETITAT, 1994), ou a formação de “ilhas de excelência” de melhores instituições e de cursos mais destacados socialmente na carreira profissional dentro dos parâmetros da sociedade brasileira.

A busca pela ampliação e democratização da universidade pública é fruto de experiências coletivas de entidades de classe dos professores universitários e organizações da sociedade por garantia do direito ao acesso e à permanência. Experiências essas que colocam em discussão a concepção elitista de ciência, a educação e o papel da universidade. É nesse âmbito que é demandada pelos movimentos sociais do campo, especialmente o MST e Via Campesina, e acolhida pela FaE/UFMG, a proposta para a formação de professores do campo através de uma Licenciatura específica, discorreremos a seguir.

2.2 O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE-UFMG

2.2.1 Turma de 2005: a “Pedagogia da Terra” como germe da formação educadores

Já destacamos no capítulo anterior, o papel que a educação desempenha dentro do MST. Desde a década de 1990, o Movimento mantém parcerias com instituições de ensino superior e de ensino técnico, destacando a formação de professores/educadores. Para o Movimento, prepará-los para atuação nas escolas de assentamentos/acampamentos é importante como forma de participar dos concursos públicos da educação básica para assim terem legitimidade na organização e gestão das escolas e consolidar a “Pedagogia do Movimento”⁵⁹. As escolas conquistadas e os profissionais que ali atuavam demandaram a necessidade de “titular professores dos próprios acampamentos e assentamentos para facilitar a negociação dos contratos com o Estado. Esta seria uma garantia de que as escolas não ficariam isoladas da luta geral do MST” (MST, 1990, p. 16). A questão da formação técnico-acadêmica no Movimento, que se inicia pela escolarização dos professores/educadores, avança em direção à conquista de novos cursos e outras habilitações na área da educação e outras áreas ligadas à terra e a temáticas agrárias.

Entre os anos de 1998 a 2010, conforme estudo sobre os egressos de cursos do Pronera, “foram 55 turmas, 27 delas em “Pedagogia da Terra”, graduando um total de 1460 alunos oriundos de famílias de trabalhadores rurais” (LERRER, 2013, p. 458). Esses resultados são frutos de parcerias com mais de 60 instituições de ensino superior no país. Além de Pedagogia há um diversificado número de cursos, tais como: Artes, Veterinária, Agronomia, Direito, Serviço Social, Jornalismo, Letras, História dentre outros.

No caso de Minas Gerais, a parceria do setor de educação do MST com a FaE/UFMG deu-se anteriormente às discussões que foram empreendidas para a efetivação da experiência do Lecampo. A parceria começou a partir de 1996, através da realização de atividades esporádicas como palestras, seminários, assessoria de professores da faculdade em encontros e reuniões de educadores e educadoras do Movimento. Os Sujeitos-Professores A e

⁵⁹ Cf. CALDART, 2002.

B da Faculdade de Educação reafirmam o perfil mais progressista da Faculdade:

Por essas portas aqui já entraram todo tipo de experiências, sujeitos e daqui saiu muita coisa, discussão crítica da educação. Temos toda uma trajetória de estar atento ao que é injusto na área da educação e de não ter medo de ousar. Então essa tradição já existe, de ser uma Faculdade mais ousada em termos desse diálogo intenso com essa dimensão sociopolítica (Sujeito Professor A)

Tem que demarcar porque a procura inicial do MST foi na Faculdade de Educação e foi com professores que têm algumas afinidades. Nesse sentido, há um acolhimento de qualquer forma melhor porque a FaE, a educação em si é uma política social, uma das maiores políticas sociais que qualquer país implementa e nesse sentido há uma abertura maior aqui para essa discussão social (Sujeito-Professor B).

A experiência do curso Lecampo da FaE-UFMG começou como uma proposta de um Curso de Licenciatura em “Pedagogia da Terra”. Entretanto, considerando o processo de negociação decorrido ao longo de sua constituição, este acabou por ser reformulado para ser um novo curso de Licenciatura em Educação, configurando-se na Licenciatura em Educação do Campo e não mais num curso com habilitação no formato das outras experiências desenvolvidas no Brasil. Sonia Roseno⁶⁰ explica esse fato sobre a nova característica do curso no seu processo ainda inicial. Segundo a autora:

A equipe do MEC/SECAD constatou que, pela proposta inédita, o curso não seria mais um curso de graduação, mas sim um curso de Licenciatura por excelência, pois os cursos de Pedagogia segundo as novas normas da LDB 9394/96 só poderiam certificar até as séries iniciais, ou seja, de 1ª a 4ª séries,

⁶⁰ Militante do MST e da Educação do Campo. Pesquisou a Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG e seus processos de emancipação em seus estudos de mestrado e doutoramento no Programa de Pós Graduação em Educação da UFMG.

e o curso propunha em seu projeto certificar para atuação no ensino médio. Assim, nasceu e legitimou-se o primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo do Brasil (ROSENO, 2010, p. 109).

A primeira Licenciatura em Educação do Campo do Brasil surge da demanda da Via Campesina, sendo possível através da interlocução e experiência do Setor de Educação do Movimento Sem Terra no contexto da Educação do Campo. Entre as organizações que fizeram parte da composição da primeira turma cita-se, além do MST, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Cáritas, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Centro de Agricultura Alternativa (CAA-Norte de Minas). O Curso surge em um contexto político que aponta a necessidade da capacitação em nível superior daqueles educadores que já atuavam em sala de aula, mas que ainda não tinham essa formação. Para alcançar o que se propôs, o curso ofereceu uma formação pedagógica combinada com uma formação mais ampla. Por isso, identificamos como característica do curso a ênfase na discussão da organicidade e da auto-organização dos estudantes, a necessidade de discutir temas específicos como a questão da terra, a formação da sociedade, educação do campo, entre outros.

A participação efetiva dos Movimentos Sociais garantiu ao curso uma identidade mais política e organizativa. Essa organicidade, expressão do modo como os movimentos da Via Campesina organizavam-se no dia-a-dia, representou a transposição das estruturas organizativas dos movimentos para o cotidiano do curso. Isso era feito pelo entendimento de que, ao lado da formação técnica que os movimentos buscavam junto à Universidade, os estudantes deveriam ter uma formação política para saírem habilitados a lidar com processos sociais mais amplos que integram dimensões da educação popular, da luta social e extrapola a vivência pedagógica da sala de aula. Em suma, a prática pedagógica desses professores/educadores não se restringiria aos processos vivenciados na sala de aula, mas abrangeria também uma luta em prol da construção de escolas onde ainda não existiam e lutas para construir e repensar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas existentes. Dessa forma:

A organicidade interna que permeia o curso, seja na Universidade, seja no Centro de Formação do Movimento, foi fundamental para a manutenção diária do curso. Ela foi propulsora do debate, da importância do disciplinar-se, e contribuiu consideravelmente no que se pode dizer do avanço na formação de cada um no que diz respeito à auto-superação, do que disseram ‘nossos próprios desvios’. Foi através dessa organicidade que se conseguiu manter a unidade da turma. E conseguiu-se! Como diz um dos educandos: ‘romper a cerca desse latifúndio para poder debater essa sociedade que temos e que queremos’ (HORÁCIO, 2010, p. 37).

Essa formação, para além da sala de aula, aproxima-nos de mais um conceito elaborado por Gramsci, que é o conceito de “intelectual orgânico”. Apesar de estarem dentro da Universidade e em diálogo com os conhecimentos historicamente ali acumulados, os Movimentos Sociais tinham clareza de que seus professores seriam habilitados não somente para a prática pedagógica, mas para ajudar a construir caminhos da luta pela educação do campo e pela transformação social. A contribuição de Antonio Gramsci vem nesse sentido ao questionar:

Quais são os limites ‘máximos’ da acepção de ‘intelectual’? O erro metodológico mais difundido, ao que me parece, é ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, em vez de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram no conjunto geral das relações sociais estas atividades. Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais. Em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual Criadora. Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (GRAMSCI, 2001, p. 18)

Os embates da inovação curricular e da proposta pedagógica que o curso apresentava surgiram principalmente em relação à questão científica e técnica que os

movimentos estavam em busca ao ingressarem na universidade e em torno da tensão necessária para a manutenção de uma formação que tivesse uma perspectiva mais ampla de educação e sociedade, que também era projetada pelos Movimentos Sociais. Nesse processo, forjavam sujeitos de ambos os lados da parceria como intelectuais vinculados às mudanças sociais.

O processo seletivo para ingresso no curso foi denominado Processo Simplificado⁶¹, contou com realização de Memorial, prova de interpretação de texto e redação. Ademais, construiu a possibilidade dos Movimentos Sociais fazerem uma pré-seleção para indicarem aqueles e aquelas militantes que iriam participar desse processo, levando em conta a inserção desses sujeitos nos debates educacionais e / ou em atuação direta, junto às organizações que compunham a Via Campesina. A Turma 2005 foi composta principalmente de lideranças dos movimentos sociais. Sobre essa característica, Horácio afirma que esses sujeitos são:

Filhos e filhas dessa realidade, eles vêm agora numa perspectiva de criar alternativas para o campo, para poderem permanecer nele. Eles e elas vêm das regiões Leste, Norte, Sul, Vales do Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce, Zona da Mata e Metropolitana de Belo Horizonte isso dentro de Minas Gerais, mas o curso conta também com estudantes oriundos também das regiões Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste brasileiro (HORÁCIO, 2010, p. 16).

Os sujeitos aos quais nos referenciamos revelam uma relação com uma trajetória de vivência no campo e atuação em lutas sociais, demarcando uma caminhada de resistência na terra e pela terra, como assentados, acampados ou filhos de assentados ou professores de assentamentos, acampamentos e outros, que lutam teimosamente para construir novas práticas de educação, de resistência e de sobrevivência no campo. Esses sujeitos demarcavam posicionamentos dos Movimentos Sociais ao longo do processo do curso. Afinal, ele estava sendo vivenciado, experimentado e sendo construído ao mesmo tempo em que era realizado.

⁶¹ Processo Simplificado, pois foi pensado pela Universidade especificamente para a seleção de estudantes para esse curso. Essa é uma das facetas de participação dos Movimentos Sociais que foi se perdendo ao longo do processo de institucionalização do curso, e que será abordado ainda neste capítulo.

As atividades principais⁶² dos estudantes da primeira turma revelaram algumas tendências importantes. A turma era composta de estudantes que tinham como atividade principal serem “militantes”, isto é, exerciam atividades vinculadas aos Movimentos Sociais, em espaços de decisão ou em ações de organização de base. A turma apresentava também a presença daqueles estudantes que já estavam na docência há algum tempo, seja por ter se formado em cursos de Magistério também ligados ao MST, ou por serem professores que se engajaram na proposta pedagógica do Movimento. Por fim, tinha aqueles estudantes que eram militantes novos dos Movimentos Sociais e que estavam em consolidação do processo de participação mais efetiva em suas organizações. Esses últimos representavam a maioria da composição da Turma de 2005, como podemos ver na figura abaixo:

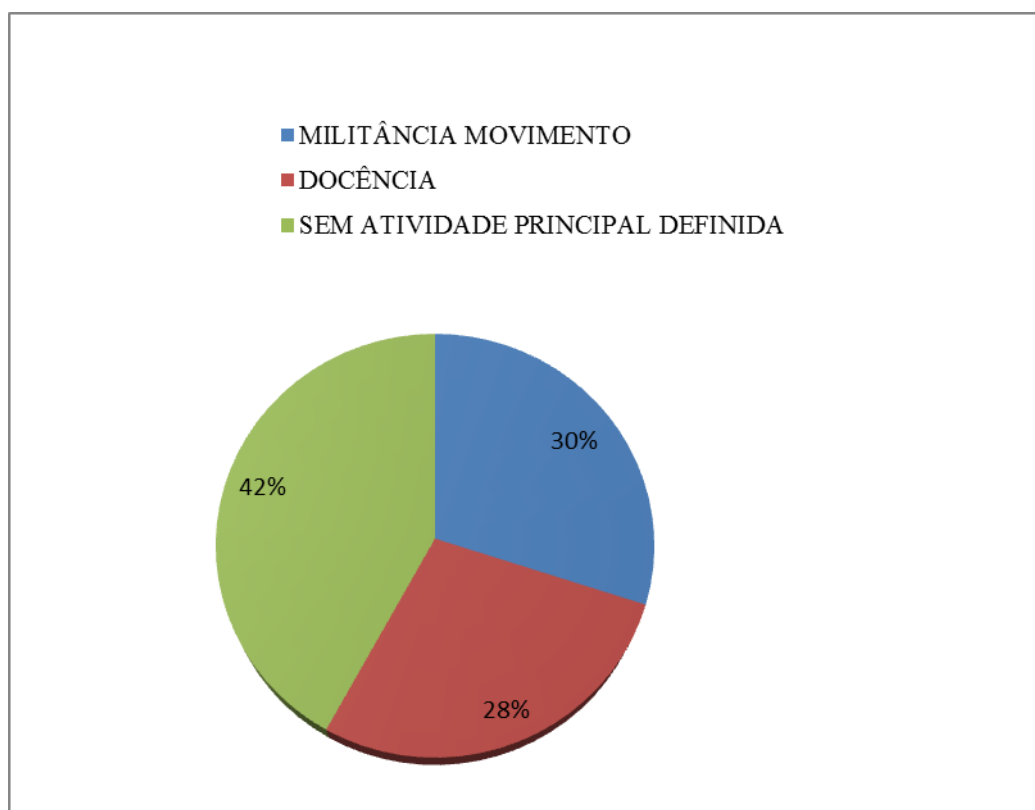


Figura 6: Gráfico - Atividade Principal dos Egressos da Turma 2005

Fonte: Horácio (2010).

⁶² Atividades principais eram aquelas na qual os estudantes declaravam demandar mais o uso do seu tempo. Exemplo: Ele/a era professor, militante ou trabalhador rural e essas atividades variavam de posição (principal ou secundária) de acordo com os perfis dos sujeitos.

Percebemos que mais da metade da turma – 58% – estava envolvida com militância/docência. Mas o que chama a atenção é o fato de que um grande percentual dos educandos, um total de 42% chegou ao curso sem ter definido quais eram suas atividades principais. Desse grupo faziam parte estudantes mais novos, filhos de assentados ou que haviam ingressado recentemente nos movimentos sociais, mas com o passar das etapas do curso foram ingressando em atividades de militância ou mesmo em escolas do campo. O curso contribuiu para a inserção tanto em salas de aulas no decorrer de seu desenvolvimento, quanto para a afirmação dos estudantes nas ações de seus movimentos sociais, isso em função da organicidade e da formação política.

Como forma de dar identidade à turma, e como já havia se tornado prática nos movimentos sociais nomear as turmas com o nome de algum lutador ou lutadora ou algo referenciando a memória das lutas sociais ao redor do mundo, a turma 2005, depois de um amplo debate, escolheu ser chamada de “Vanessa dos Santos”, como forma de homenagear a uma menina que morreu no Massacre de Corumbiara⁶³, em 1995.

Eliana Gonsaga (2009), pesquisadora que investigou a experiência do Lecampo entre os anos de 2008 e 2009 para seu estudo de Mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF), apontou em seu trabalho que o curso tinha uma característica até então inédita na formação de professores no Brasil. Essa característica era a formação e habilitação dos profissionais por Áreas do Conhecimento. A Turma de 2005 habilitou professores em quatro áreas, sendo elas: Matemática, Ciências da Vida e da Natureza (CVN); Ciências Sociais e Humanidades (CSH) e Línguas, Arte e Literatura (LAL), além de habilitar esse mesmo profissional para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa formação era distribuída por uma Formação Básica, Específica e Integradora⁶⁴. A Turma 2005 habilitou os estudantes nessas áreas de formação. Para Gonsaga:

⁶³ Vanessa dos Santos, com oito anos, foi uma das vítimas do Massacre de Corumbiara que aconteceu no estado de Rondônia em 09 de agosto de 1995 na Fazenda Santa Elina, no município de Corumbiara, onde 355 trabalhadores foram presos e torturados, mulheres foram usadas como escudos por policiais e jagunços, oito trabalhadores foram executados sumariamente e o acampamento foi incendiado com todos os pertences dos posseiros. Até hoje ninguém foi punido. Cf. Mesquita (2003, p. 34).

⁶⁴ A Formação Integradora orienta-se pela questão: qual a formação necessária para o Educador do Campo atuar no Ensino Fundamental e Médio em uma determinada área do conhecimento com condições de dialogar com outras áreas visando à construção de um processo educativo articulado aos interesses dos povos do campo? É

No que se refere à Educação do Campo, essa proposta assume também um caráter prático, de uma demanda concreta das escolas das comunidades rurais, pois o que se configura é que muitas vezes estas são fechadas pelo governo municipal ou estadual porque têm poucos alunos e, desta forma não acham “compensador” enviar vários educadores, entendendo que são várias as disciplinas - para atendê-los. A formação por área vem justamente para suprir essa demanda, além de se pautar na concepção de que o ensino não deve ser fragmentado em pedaços, em disciplina, perdendo, assim, o seu caráter totalizante (GONSAGA, 2009, p. 74 - 75).

A Turma 2005 representou um grande “ensaio”, tanto para a Universidade, quanto para os Movimentos Sociais. A experiência do curso não mexe na estrutura da Universidade. Apesar disso, consegue colocar em discussão entre seus professores, alunos dos outros cursos e todos os demais profissionais, as mazelas que existem na realidade do campo e mostrar que existem possibilidades de mudanças que emergem da organização coletiva dos trabalhadores. Essas possibilidades são sintetizadas nas místicas realizadas no saguão e corredores da Faculdade, que denunciavam a morte de trabalhadores em massacres no Brasil de hoje, nas cantorias, cores e bandeiras que embelezavam os espaços da Faculdade de Educação, nas místicas-surpresas no Restaurante Universitário (apelidado de Bandeirão, pelos estudantes), e na presença de estudantes com bonés e camisetas, símbolos da luta, demonstrando assim uma identidade e afirmação coletiva.

Considerando esse impacto da experiência do curso, com seus sujeitos e as possibilidades de construção de uma nova experiência educacional, observamos as mais diversas reações das pessoas, sendo preconceitos, estereótipos as reações mais presentes. Cabe destacar aqui as que se referem ao corpo docente, pois tais atitudes manifestam a discussão de hegemonia. Nesse caso, estava começando um projeto novo dentro da Universidade e emblemático pelas trajetórias dos sujeitos envolvidos. Era necessário, então,

nessa formação nas últimas etapas do curso que se aprofunda a discussão da Prática Pedagógica e da Escola e seus diferentes sujeitos (infância, juventude e adultos).

constituir um grupo coeso de parceiros que o defendesse e difundisse os seus propósitos junto a seus pares.

Alguns professores aderiram, outros eram críticos à proposta. No caso dos docentes que aderiram e atuaram no curso, observamos dois grupos: no primeiro deles, estavam os professores que ingressaram por afinidade na equipe pedagógica; já o segundo grupo, mais coeso, é o daqueles professores que em suas trajetórias já tinham uma aproximação com os movimentos e as lutas sociais e ou com uma experiência de construção de projetos e ações pedagógicas de inclusão. Um dos professores que atuou no Curso reflete sobre esse momento:

Essa troca, essa dialética, essa efervescência [No contexto de implantação da turma] que aconteceu [...] contribui para o avanço do grupo que tenta construir novas relações sociais aqui na Faculdade de Educação. Demarca certo apoio, apesar de que grande parte dos professores envolvidos tinha uma preocupação mais social com o curso do que a posição crítica em relação à transformação da sociedade (Sujeito Professor B).

Em ambos os grupos e pelas mais diferenciadas experiências, esses docentes por vezes vivenciaram “choques”, embates, desistências, até chegar de fato na constituição de uma Equipe mais consolidada, que acompanhou o curso em todo seu percurso na implementação das Turmas 2005 e 2008. Abaixo outra afirmação traz uma síntese desse processo:

Havia professores que chegavam e falavam que os estudantes sabiam muito e que a tarefa dos professores seria aprender a escutar o que eles trazem. Havia assim uma idealização extremada. Por outro lado tinham também professores que entendiam que a turma sabia muito, que os estudantes eram legais, mas precisavam do conhecimento científico e a tarefa deles era de dar o conhecimento, muitos conhecimentos. O curso só avançou porque

discutimos que não tínhamos nem que idealizar o Movimento nem idealizar a Universidade. Acabou desse modo predominando a busca do diálogo (Sujeito-Professor A).

Essa relação presente no curso entre estudantes militantes dos Movimentos Sociais e professores engajados no interior da Universidade nos indaga em relação ao conceito de “intelectual orgânico” de modo a compreendê-los como sendo extratos sociais históricos da sociedade que cumprem o papel de difundir / disputar as ideologias. No caso da Universidade, a experiência do Curso, mesmo que ainda embrionária, reforça uma construção na contramão do estabelecido e do que é hegemônico internamente. Nessa instituição, apesar das ações mais progressistas, ainda há a predominância e a tendência de supremacia de grupos mais conservadores. Buscamos essa compreensão em Gramsci, que afirma que:

Se a tarefa dos intelectuais é determinar e organizar a reforma moral e intelectual, isto é, adequar a cultura à função prática, torna-se evidente que os intelectuais “cristalizados” são conservadores e reacionários. Isto porque, enquanto o novo grupo social sente pelo menos que é distinto e separado do precedente, tais intelectuais não sentem nem mesmo esta distinção, mas acreditam poder se ligar ao passado (GRAMSCI, 1999, p. 126).

Os professores à frente do processo tiveram que ressignificar e ampliar suas ações no sentido de entender dentro do campo político a nova experiência em que estavam envolvidos. A tarefa de professores e estudantes nesse caso foi uma formação mútua em prol do avanço de uma dimensão coletiva da proposta do Curso. A partir dessa possibilidade, na relação entre Movimentos Sociais e Universidade em que se conjuga a dinâmica do curso, foi possível demandar a presença de docentes dos movimentos sociais para abordar temas defendidos pelos movimentos, ou mesmo tratar de temáticas para as quais a Faculdade não tinha docentes em condições de fazê-lo.

As demandas de formação se transformaram em disciplinas que compuseram o currículo do Curso, redimensionando sua carga horária, passando este a contar com mais duas disciplinas: “Tópicos Específicos em Educação do Campo” e “Temas Específicos em Educação do Campo e Reforma Agrária”. Os principais assuntos abordados por professores dos movimentos sociais nessas disciplinas foram: Questão Agrária; Educação do Campo; Pedagogia do Movimento; Gênero; Infância do Campo; Filosofia; Clássicos da Pedagogia Comunista entre outros. Seja em função da organicidade da turma / estudantes, da demanda por conteúdos e docentes específicos, ou pela identidade arraigada nas lutas sociais, a presença dos Movimentos Sociais aprofunda e qualifica a participação no Curso. Essa é uma avaliação consensual entre movimento social e universidade que ajudou a ampliar a formação que se projetou.

Esse processo foi tecido a partir das disputas de ideias, dos embates, nas divergências de todos os sujeitos. Se a questão dos docentes no curso, e mesmo a formulação de propostas de disciplinas que atendessem a essas demandas levantadas pelos sujeitos foram espaços geradores de consenso, do ponto de vista político e da administração do Curso, a dimensão da luta foi algo que gerou discussão em todas as etapas. Exemplo é o Dia Internacional da Mulher, histórica data de luta das mulheres. Como a maioria das etapas do curso foram realizadas entre os meses de fevereiro e março, esse foi um impasse que demandou muito tempo para discussão. Um educando expõe essa situação:

Na questão do dia 8 de Março, por exemplo, que é um dia de luta das Mulheres do Campo e da Cidade, a gente sempre pautou de estar fazendo luta nesse dia. Isso pra Universidade foi um choque; no primeiro ano criou-se uma tensão mas depois ela passou a perceber que para nos militantes aquilo era importante e não abriríamos mão (Sujeito Educando A).

Esses processos evidenciados acima demonstram os caminhos de avanços, consensos e rupturas em que o Curso se pautou. Dessa discussão emerge um novo conceito,

que sintetiza (ou assim deseja) as relações estabelecidas pelos Movimentos Sociais na organização do curso e em diálogo com a Equipe Parceira. Esse novo conceito é o denominado de “sujeito coletivo”, que expressa a síntese dos novos sujeitos do Curso em seu formato de organização e participação. Um dos professores pesquisados afirma que: “sem sujeito coletivo você não tem a Licenciatura em Educação do Campo, ela não tem justificativa” (Sujeito-Professor A). A afirmação é importante, mas precisamos avançar no entendimento de que coletivo se está se falando. Qual são seus espaços e funções na dimensão geral de construção do curso?

As Turmas 2005 e 2008 se constituíram como uma turma de estudantes selecionados, oriundos da luta social, que tinham uma trajetória e ajudavam política e pedagogicamente o processo. A luta pela constituição do curso era algo construído anteriormente por processos coletivos a partir dos Movimentos Sociais e das parcerias. Os novos sujeitos das turmas, a partir de 2009, são sujeitos que não “beberam” na fonte pedagógica da organização política. Assim o “sujeito coletivo” não surge na união de estudantes, mas emerge da participação orgânica nos Movimentos Sociais ou em alguma inserção política. Com a intenção de compreender como vão se dando as novas configurações acerca das discussões da participação / gestão em parceria com os Movimentos Sociais, trataremos a seguir a trajetória da turma 2008, turma essa que apontou novas perspectivas para o Curso para sua configuração mais recente.

2.2.2 Turma 2008: Consolidação da experiência de formação de professores do campo

O Curso que estava sendo desenvolvido na UFMG foi considerado importante e inovador tanto que o Grupo Permanente de Trabalho (GPT/MEC⁶⁵), que discutia também uma proposta de formação para os professores do campo, escolheu essa experiência como matriz

⁶⁵ Instituído no âmbito do Ministério da Educação pela Portaria nº. 1374 de 03/06/03 com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à Educação do Campo, divulgar e debater a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os sistemas municipal e estadual de ensino, estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº.01 de 3 de abril de 2002.

para o desenvolvimento de uma política nacional para formação de professores do campo. Já em 2006 aconteceram as primeiras reuniões com o intuito de começarem a se implantar no Brasil os projetos-pilotos com quatro universidades federais⁶⁶. Para Maria Isabel Antunes Rocha⁶⁷

A segunda turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo instituiu-se a partir do convite à FaE/UFMG formulado pelo MEC por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Coordenação Geral da Educação do Campo para desenvolver uma experiência-piloto (ANTUNES ROCHA *et al.*, 2001, p. 119)

Na ilustração abaixo, é possível ver esquematizada a trajetória do curso de Licenciatura em Educação do Campo na FAE/UFMG:



Figura 7: Esquema - Licenciatura em Educação do Campo na UFMG

Fonte: Organização do autor.

Esse nova turma se realiza em um momento no qual a Educação do Campo dentro da FaE/UFMG se amplia para além das experiência do Lecampo. Através da criação do

⁶⁶ Convidadas pelo MEC, as instituições que já tinham algum trabalho no âmbito da Formação de Professores e/ou Educação do Campo aceitaram realizar uma experiência-piloto. São elas: Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UnB) e a própria UFMG.

⁶⁷ Coordenadora geral da primeira experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG. Professora do Departamento de Ciências Aplicadas a Educação da FaE/UFMG. Estuda educação do Campo e representações sociais e integra a Coordenação Pedagógica Nacional do Pronera.

Núcleo de Pesquisa e Estudos na Educação do Campo e Sustentabilidade (EDUCAMPO), programas como Saberes da Terra, Escola Ativa começam a ser coordenadas pela Equipe que acompanha a Licenciatura.

A identidade, apesar das divergências, foi algo forte também nessa turma. Ela era composta por organizações da Rede Mineira em Educação do Campo. De acordo com Diniz (2013, p. 49), “atendia doze movimentos sociais⁶⁸, três secretarias municipais de educação e uma empresa estadual de extensão rural”⁶⁹. Sobre esse processo:

Todos reconheceram que esse período, desde fevereiro de 2007, quando iniciamos essa parceria com a FaE e entre as entidades da Rede de Educação do Campo, tem sido um processo rico de muita aprendizagem e que vale a pena o esforço que se está fazendo em torno da educação do campo, envolvendo um leque tão amplo e diverso de entidades e órgãos públicos. (REDE MINEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2008).

As características desses estudantes eram muito diversas, sendo eles: “filhos e filhas de famílias de agricultores, professores e técnicos que atuam no campo, quilombolas, geraizeiros, atingidos por barragens, educadores da EFAs, assalariados rurais” (ANTUNES-ROCHA, DINIZ e MARTINS, 2011, p. 30). A segunda turma do Lecampo também assumiu para si o debate acerca da organicidade interna, mas a discussão ficou centrada na necessidade de uma nova organização interna, pois a organização da Turma de 2005, baseada principalmente na estrutura dos movimentos sociais da Via Campesina, já não respondia mais às demandas que aquela turma precisava. Enfim ela se organizou a partir das peculiaridades que sua diversidade apresentava.

⁶⁸ Essa turma foi composta por movimentos sociais da Via Campesina, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), Associação das Escolas Famílias Agrícola (AMEFA) e as prefeituras dos Municípios de São João das Missões, Miradouro e Francisco Sá.

⁶⁹ EMATER

A identidade e a participação dos Movimentos Sociais nas decisões sobre o curso eram dimensões ainda tratadas com destaque, da mesma forma como ocorreria na Turma 2005. Isso se evidencia no processo de discussão da implantação da Turma, no processo de seleção, garantindo ainda uma pré-seleção de lideranças dos diversos movimentos, bem como na escolha, por exemplo, da área de formação que a turma seria habilitada. Essas foram pautas amplamente debatidas entre os Movimentos Sociais e os parceiros da Universidade. Em relação às áreas de formação, houve um diferencial que foi o fato de se retirar a formação multidisciplinar nos anos iniciais⁷⁰ e ofertar apenas a formação para habilitação no Ensino Fundamental e Médio nas áreas de formação de Ciências da Vida e da Natureza (CVN) e Ciências Sociais e Humanidade (CSH). Para se nomear essa turma homenageou-se Dom José Mauro⁷¹, de modo a atualizar uma característica presente na turma anterior.

Esse caráter mais diversificado apontava para questões ainda mais amplas que a organicidade interna. Da passagem de um projeto experimental de curso para essa segunda turma concebida como projeto-piloto, o curso encarnava traços instituintes de uma política pública. A heterogeneidade, marca dessa turma e geradora de importantes discussões foi sendo interpretada como sinônimo de universalidade, sobressaindo nessa trajetória do curso um novo lugar, isto é, ele deixa de ser um curso que é específico, com características específicas a partir de uma demanda, para ser um curso “para todos”. Da primeira para a segunda turma essa amplificação representou ainda um elo com os Movimentos Sociais, pois se expandiu para a Rede Mineira de Educação do Campo e municípios que desenvolviam alguma proposta de Educação do Campo. Entretanto, esse deslocamento já apontava a direção que o curso estaria caminhando em sua perspectiva de institucionalização.

Peroni (2011) em artigo em que analisa as redefinições do Estado brasileiro a partir da década de 1990, afirma seu caráter vinculado à concepção liberalizante. Mas o que nos é pertinente trazer dessa análise é justamente como as políticas educacionais

⁷⁰ Nos processos de avaliação do Curso foi sendo consensual a necessidade de se reduzir tanto o número de áreas de formação quanto a retirada da habilitação para docência multidisciplinar nos anos iniciais. A partir da 3ª turma, a Universidade começou a ofertar somente uma habilitação por turma, mas todas as habilitações são ofertadas pela Universidade através de um rodízio anual das Áreas de Formação.

⁷¹ Dom José Mauro Pereira Bastos morreu no dia 14/09/2006, em um acidente rodoviário. Apoiava a luta do MST e da Via Campesina pela realização da reforma agrária. Era um crítico do latifúndio e das monoculturas. Incentivou o desenvolvimento das Comunidades Rurais no espírito da Teologia da Libertação e das Comunidades Eclesiais de Base em mais de 600 comunidades nos 32 municípios da diocese de Janaúba. Cf. <http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=25482>.

(universalistas ou focais) vão se realinhando em função dos modelos e das opções econômicas geradas por crises do capitalismo em escala mundial e em escala local, no caso do Brasil:

Entendemos que essa redefinição no papel do Estado é resposta a um movimento de crise. As estratégias de superação dessa crise, neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via é que reorienta o papel do Estado, e diminuem a sua atuação como executor das políticas sociais. Vivemos, portanto a tensão entre ter **conquistado** direitos, inclusive na legislação, mas dificuldade de **implementá-los** (PERONI, 2011, p. 40, grifos nossos).

As considerações expostas acima podem ser aplicadas no caso que nos propomos analisar. Entretanto, alerta-nos que as políticas de educação do campo, demandas efetivas dos movimentos sociais, ao serem conquistadas, implica em novos processos de luta em torno de sua implementação. Algumas falas dos sujeitos demonstram a compreensão destes no que se refere à política pública e à relação com o Estado:

O Estado brasileiro sempre teve muita dificuldade de lidar com a sociedade civil organizada, porque o Estado não foi pensado pra que se tenha uma gestão dos movimentos/organizações sociais. Então essa é uma dificuldade (Sujeito Estudante A).

Quando se desenvolve alguma experiência como “Programa” há por parte dos movimentos sociais e sindicais mais poder de intervenção de se trabalhar diferente. Já quando se transforma em “política pública” se perde o controle, porque o Estado tem que executar, o Estado tem que trabalhar nesse momento; os movimentos sociais se distanciam [...] (Sujeito Estudante B).

Já fizemos lá atrás [nos primeiros debates da Educação do Campo] uma decisão de lutar por uma política pública. Essa decisão é contraditória porque se é política pública ela tem que ser gerida pelo agente público. O que temos que lutar é pelo alargamento do sentido do que seja o agente

público, é nossa única saída. Fizemos a escolha de estar no sistema público por isso temos que ocupá-lo também (Sujeito Professor A).

As narrativas nos mostram os variados entendimentos acerca da concepção de Estado e das relações estabelecidas em torno deste na implementação da política pública. Ao relacionarem a política pública como algo externo aos movimentos sociais, os sujeitos da pesquisa revelam uma contradição no modo de ver as discussões que deram rumo ao curso. Por parte da Equipe parceira representada pelos professores, chama atenção o processo de “enraizamento” e institucionalização do curso como uma ocupação do “público”; do ponto de vista dos estudantes, estes identificam, como consequência desse processo, o afastamento dos movimentos sociais e o caráter do Estado brasileiro, que não se pauta pela inclusão.

Ambas as falas têm seus fundamentos e não apresentam antagonismos. Mas pelo fato de ter uma parceria político-pedagógica estabelecida, ao se afirmar a função do Estado na condução dos processos das políticas de educação, limita-se também o entendimento do papel que cumpre a Sociedade Civil no contexto da Teoria do Estado Ampliado. Essa tem um papel de disputa de consensos. Assim, ampliar essa discussão significa que, ao defender e pleitear a construção dessas políticas, os movimentos sociais não estão “administrando” uma ação que seria o papel do Estado; pelo contrário estão, ou deveriam estar, construindo elementos de fortalecimento para uma nova hegemonia.

Da mesma forma, a ocupação do público deve ser compreendida não como fortalecimento da estrutura hegemônica, mas como alternativa na construção de novos consensos visando a novos direcionamentos. Achar um denominador comum entre esse olhar da Equipe Parceira, defensora dos movimentos sociais dentro do processo, mas limitada no discurso e prática pela estrutura da Universidade, e o olhar dos Movimentos Sociais resistentes a um processo que se institucionaliza é um grande desafio. Via de regra, todos concordam que as dimensões utópicas e os processos que significam rupturas na sociedade não podem no Curso serem marginalizados ou anestesiados.

Essa discussão nos leva a perceber que a Licenciatura em Educação do Campo deve ser compreendida como uma política pública em construção e que nessa construção encontram-se inerentes contradições da sociedade brasileira. Experiências como a do

Lecampo, em suas contradições, abrem também uma série de alternativas e campos formativos em seu desenvolvimento, como espaços de debates e propositura de políticas públicas dentro de uma estrutura de uma sociedade que é conservadora e que, apesar de seus processos embrionários serem marcados por uma ampla participação e protagonismo dos Movimentos Sociais no seu desenvolvimento, elas têm um limite real na manutenção desses processos, determinado em última instância pelo direcionamento das estruturas do Estado e seus pressupostos. Elas concebem os sujeitos como carentes e necessitados das políticas e não os vêem como sujeitos. Arroyo (2007) expressa essa percepção:

Não temos uma tradição que pense em políticas focadas, nem afirmativas para coletivos específicos. Nosso pensamento e nossa prática supõem que as políticas devam ser universalistas ou generalistas, válidas para todos, sem distinção. Nossa tradição inspira-se em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de território (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe. (ARROYO, 2007, p.160).

Desse modo, um curso oriundo das demandas dos Movimentos Sociais requer processos que garantam a efetividade de participação destes. Se antes, no seu processo experimental, agora em nível regular, essa participação efetiva se apresenta como uma demanda de organização da proposta e como um desafio. Compreender para onde caminham os processos de implantação do Lecampo é nosso horizonte de pesquisa e é o que abordamos a seguir ao discutir detidamente a questão da participação.

2.3 Participação / Gestão no Lecampo e a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP)

2.3.1 Construção da ideia e dos espaços de participação

Em nossa análise, compreendemos que o processo de participação no Curso, considerando a sua trajetória, se manifestou em duas dimensões. Uma delas é a da organicidade interna das Turmas; a outra diz respeito ao encontro dessa organicidade em direção à criação de estruturas de gestão por parte da Universidade. A palavra “Organicidade” vem ganhando espaços no meio acadêmico, principalmente no contexto dos projetos da Educação do Campo realizado em parceria com os Movimentos Sociais. É no bojo dos movimentos onde se encontra com mais força essa questão. É através da organicidade e das estruturas organizativas (instâncias, setores, núcleos de base) que os Movimentos Sociais formam seus sujeitos⁷², ao fazerem dos processos de lutas cotidianas espaços pedagógicos de formação e emancipação. É através também da organicidade que os sujeitos inseridos em experiências como a do Lecampo, incidem na construção e indicação de propostas e de direcionamentos que dialoguem com as organizações das quais se vinculem.

Os documentos do curso e as notas de cadernos de reuniões nos revelaram que organicidade interna, no que se refere à participação, passou por processos de transformação nas funções e atribuições, o que as distinguem ao longo do processo da trajetória do Lecampo. Na Turma 2005, a participação através dessa organicidade se dava num nível de uma participação “conceitual”⁷³, que diz respeito à proposta pedagógica do curso, ao currículo, matriz pedagógica e visão de mundo.

Já a partir da Turma 2008, é possível considerar que os espaços da organicidade garantiam uma participação “administrativa”, que se atentava para os aspectos de recursos humanos, financeiro e da organização dos estudantes, por exemplo, no alojamento. Esses dois

⁷² É possível articular a ideia de Organicidade ao conceito de Intelectual Orgânico gramsciano, na medida em que os sujeitos ajudam a construir esse processo e a partir dele difundem princípios, valores e concepções na direção da construção de uma nova hegemonia. Abordaremos mais essa questão ao longo do texto.

⁷³ Usamos essa expressão para nos referir a uma participação no âmbito mais político-pedagógico.

tipos de participação estiveram em contato ao longo do curso, em ritmos de avanço e retrocesso combinados. A constituição desses espaços ajuda a compreender a efetividade da participação e como vai sendo reformulada dentro do contexto político e da estratégia do curso.

Esquematizamos a seguir a estrutura organizativa que as turmas de 2005 e 2008 constituíram ao longo de sua realização demonstrando as mudanças⁷⁴:

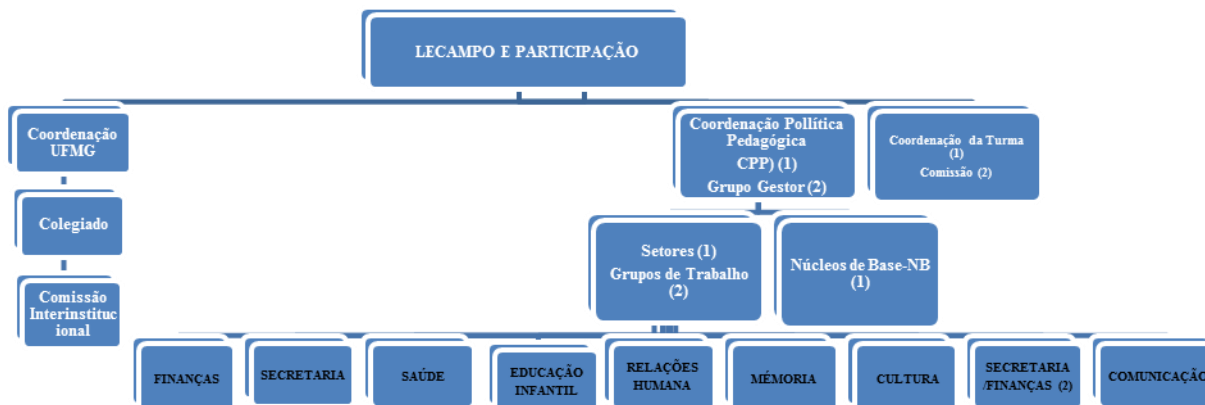


Figura 8: Esquema- Espaços de Participação no Lecampo/UFMG

Fonte: Organização do autor.

Na Figura acima, além da organicidade com os aspectos da estrutura interna das Turmas, encontram-se representadas também as estruturas institucionais no âmbito da FaE/UFMG. Segundo o PPP do Curso, as instâncias de gestão eram dessa forma definidas:

Instâncias Deliberativas: Assembleia Geral (composta por coordenações, professores e educandos) e Colegiada. Instâncias Propositivas: Coordenação

⁷⁴ No esquema estão padronizadas aquelas estruturas que foram recorrentes em ambas, já que o que alterou é sinalizado com o número 1 para “Turma de 2005” e o número 2 para a “Turma de 2008”.

UFMG, Coordenação dos Movimentos Sociais, Coletivo dos Educandos e Núcleos de Base e Instâncias Executivas: Coordenação Geral-Coordenação UFMG e Movimentos Sociais (PPP do Curso, 2007, p. 23).

Apesar de estarem dispostas na figura lado a lado a estrutura organizativa da Universidade e a organicidade de ambas as turmas, essas estruturas estavam sempre em diálogos, pois, a partir delas, davam-se as orientações e projeções para o curso. A mudança de “participação conceitual”, para uma “participação administrativa” é percebida sob dois aspectos. Na primeira experiência do Curso havia os Núcleos de Base (NBs) e Setores; os primeiros zelavam pela condução pedagógica e política do curso, enquanto os setores cuidavam das questões administrativas e do dia-a-dia⁷⁵. Por seu turno, a Turma 2008 fundiu os NBs com os setores, dando-lhes o nome de “Grupo de Trabalho”, sendo que cada um deles cuidava de uma das áreas de atuação como já especificado. Essa alteração parece sutil, correspondendo às especificidades da Turma 2008. No entanto, consideramos que ela representa a relativização do papel que a organicidade cumpria ao colocar em “movimento” o processo de participação.

A relação Turmas / Movimentos Sociais e Coordenação da Universidade se dava no contato da CPP, na primeira turma, ou o Grupo Gestor na segunda turma. Nesses espaços conjuntos eram conduzidos os processos sobre o Curso enquanto se criavam alternativas institucionais para regulamentação do funcionamento deste, a exemplo da criação do Colegiado e da Comissão Interinstitucional desenvolvida ainda no período em que as turmas estavam em andamento.

Observamos nessa trajetória o apelo ao enquadramento do Curso à lógica formal, às margens da discussão que os Movimentos Sociais e a Equipe Parceira defendiam. Registramos a fala de um dos sujeitos da pesquisa que demonstra isso:

⁷⁵ As representações dos Núcleos e Setores formavam a Coordenação da Turma, e dessa, por sua vez, eram retirados um casal de coordenadores que iriam compor a CPP. A CPP da Turma 2005 tinha membros externos e membros fixos da turma.

Essas questões eram discutidas dentro da Coordenação Político Pedagógica, que se reunia regularmente no mínimo uma vez por semana para os dois parceiros, movimentos sociais e universidade poderem discutir. Esse espaço da Coordenação Político Pedagógica não tinha um valor legitimado dentro da estrutura da Universidade. Para ela a CPP não era um órgão como o Colegiado é para a Universidade. Apesar disso ele tinha um poder muito forte político porque ali todas as decisões demandadas eram discutidas e respeitadas. Desde 2005 se perguntamos dentro da Universidade o que é a Coordenação Política Pedagógica, a estrutura que legitima os órgãos dentro da universidade nem reconhece o que seja (Sujeito Coordenador B).

Apesar dos intensos debates nesses espaços, a força institucional da Universidade era maior e acabava dando contornos que a Equipe envolvida ainda não se dava conta do que esses processos poderiam significar. Parece-nos oportuno afirmar que em um dado momento, pelo avanço das experiências do curso, pela entrada de novos sujeitos e pelas novas demandas de discussão, e mesmo pelo término e formatura da Turma 2005, a questão da participação foi sendo atenuada, como algo que já estivesse consolidado e garantido.

Esse processo mostrou a necessidade de fortalecer dia-a-dia a participação, quiçá estivesse nessa questão o início do esmaecimento da participação dos movimentos sociais. Nessa direção, apresentam-se distintos os sentidos que a participação tem para Universidade e movimentos sociais. Se para os últimos a participação é a constituição de toda uma organicidade em que pese uma função política para dentro do curso, para a Universidade a participação parece-nos ligada a uma acepção da lógica formal da representatividade.

Participação e representação não são sinônimas, sendo que a representação discente é diferente da presença e / ou representação dos Movimentos Sociais. Um estudante pode ou não representar um movimento social, por exemplo. Se este não for uma liderança do movimento, essa representação acaba se tornando mais uma presença discente do que a síntese dos anseios dos Movimentos Sociais. Essas questões nos colocam frente a frente com o conceito de democracia numa acepção liberal. Segundo Marilena Chauí,

A democracia liberal reforça a ideia de cidadania de modo a fazer da democracia um fenômeno exclusivamente político ocultando a possibilidade de encará-la como social e histórica. A ideia de representação recobre a de participação reduzindo-a ao instante periódico do voto (CHAUI, 1982, p. 67).

Nesse contexto cabe trazer uma experiência vivida no campo de pesquisa durante o Seminário para discussão do Projeto Pedagógico do Curso, realizado na FaE/UFMG no mês de junho de 2014: Em uma conversa informal, uma liderança sindical faz comentários sobre a Licenciatura do Campo, e aponta um esvaziamento dos movimentos sociais e pergunta: “os movimentos sociais estão sendo afastados ou estão se afastando do Curso?” Esse questionamento elucida as questões por nós aqui exposta, do quanto a ideia de participação na Licenciatura foi sendo transformada pela alteração dos sujeitos, pelas mudanças organizativas e principalmente pelas condicionantes políticas que envolvem os movimentos sociais e a experiência do Curso a seguir começaremos a tratar essas transformações, tratando inicialmente a aspectos relativos ao Projeto Político Pedagógico do Curso.

2.3.2 A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e os Movimentos Sociais

O Projeto Político Pedagógico do Curso se constituiu desde 2005, sendo sua matriz o projeto-base enviado ao Pronex no ano de 2004. Suas alterações se deram ao longo dos anos de 2007, 2008, 2009 ao ser submetido às instâncias acadêmicas da UFMG e pelo percurso diferenciado que o curso trilhou com seus distintos sujeitos. Utilizamos como base de informações a leitura de documentos relacionados ao curso, como o parecer do Regulamento do Curso nas turmas 2005 e 2008 e o Regulamento geral e do Colegiado.

Utilizamos dois PPPs⁷⁶: o da Turma de 2005, cuja versão remetia ao ano de 2007, e da Turma de 2008 com versão datada do ano de 2011. A leitura / análise guiou-se no sentido de suscitar elementos às questões: de como aparece a inserção dos movimentos sociais na constituição da demanda do Curso. Assim, indagamos: como é tratada a questão da participação dos sujeitos nesse processo? Levamos em conta também nossa participação no curso como educando e como membro da CPP⁷⁷.

Em linhas gerais, o PPP aborda os antecedentes da educação para o meio rural dando um enfoque na realidade educacional a partir da ótica da educação rural e educação do campo. Ele aborda dados básicos sobre as demandas por formação de professores do campo, bem como as bases legais para a execução de um curso para formação de professores e as bases legais da Licenciatura em Educação do Campo: matriz pedagógica, perfil dos egressos, seleção e gestão.

Já o parecer sobre a aprovação do Regulamento do Curso, bem como o Regulamento do Colegiado mostram como foi sendo alterado esse processo no interior da Universidade para a regulamentação do Curso. Esse processo passava pela concepção do curso, pela questão da presença dos movimentos e pela questão da gestão. A partir desses três aspectos elencamos algumas questões-sínteses textuais representativas desses documentos:

<p>a. Sobre a presença dos Movimentos Sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Coerência</i> da composição do Colegiado; ✓ A Turma 2005 é mantida pelo convênio; ✓ A Turma 2008 é mantida pelo Plano de Trabalho. 	<p>b. Processos de Gestão</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Representação das Entidades Parceiras. ✓ Representação discente será indicada pelos estudantes; ✓ Tendo em vista a natureza da gestão em parceria com Movimentos Sociais, Instituições Públicas e Entidades Sindicais, criarão instâncias.
<p>c. Sobre Regulamentos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compatibilidade formal com as regras 	

⁷⁶ Parecer - 07 de junho de 2010; Regulamento do Colegiado - 07 de junho de 2010; Regulamento 18 de setembro de 2009; PPP -Versão Dezembro de 2007, PPP- 2005 Versão S/d, PPP- 2008; Versão agosto 2011.

⁷⁷ Integramos a CPP da primeira turma a partir do ano de 2008.

O PPP absorve elementos dos processos de institucionalização. Para Roseno (2010), no caso da turma 2005, este foi discutido com os professores da FaE, representantes da turma e demais parceiros envolvidos e afirma o fato dessa proposta estar em consonância com os princípios do MST.

Para a autora:

Para compreendermos as diretrizes de construção do PPP do curso, faz-se necessário entender que o mesmo traz em sua essência os pressupostos da educação da Via Campesina, sendo o MST, especialmente e/ou principalmente, o único que tinha tradição pedagógica e Setor de Educação organizado. Por isso, é importante destacar as convergências desses pressupostos teórico-metodológicos do PPP do curso em relação aos pressupostos pedagógicos e filosóficos do MST (ROSENO, 2010, p. 97).

Abordamos essa influência, no caso na Educação do Campo no capítulo anterior. Da mesma forma, no caso do Lecampo essa correspondência é percebida também até certos momentos. O período embrionário talvez seja o espaço mais fértil de influência. A análise do PPP nos possibilitou um olhar quanto à presença / ausência dos movimentos sociais no processo do Curso e de sua gestão. Verificamos que essa presença quando não diminuída; ela existe, com pouca ou nenhuma identidade como, por exemplo, se refere principalmente às assinaturas do convênio ou do plano de trabalho para efetivação financeira do Curso. Já quando referido às lutas históricas pela terra ou mesmo pela Educação do Campo, o que se percebe são sínteses de expressões genéricas, conforme excertos (PPP, 2009, p. 3-8, grifos nossos): “O processo contou com participação dos **representantes sociais**; A luta empreendida pelos **movimentos sociais pela** Educação do Campo; os **movimentos sociais em luta** pela terra; os **povos organizados** do campo”.

Essas expressões são demonstrações de como o Curso, ao ser institucionalizado, tendo no PPP uma das expressões desse processo, cumpre seu trâmite de passar pelas instâncias institucionais da FaE/UFMG tende a ganhar novos contornos político-pedagógicos. Reportamos novamente à Marilena Chauí para nos ajudar a refletir sobre a distância entre o cumprimento do burocrático, dos direitos e do controle:

A igualdade será definida como igualdade perante a lei. Os conflitos por seu turno, não sendo muitas vezes conflitos de interesses, mas de classes não podem ser tomados mais socialmente, mas são rotinizados por meio de canais institucionais que permitem sua expressão legal e, portanto seu controle (CHAUÍ, 1982, p. 62).

Se na Turma 2005, ao estabelecer relação com a Universidade pauta-se a construção do curso na busca por igualdade nas decisões a partir do protagonismo dos sujeitos, a partir daí o que vemos é a busca de uma formalidade. As expressões “controle” e “expressão legal”, que aparecem nos documentos do curso, expressam a forma como o curso se relaciona com a dimensão da participação. A figura 9 ilustra o comparativo entre as Turmas 2005 e 2008:

	Turma 2005	Turma 2008
P r e s s u p o s t o s	<p>O curso vincula-se ao processo de gestão conforme estabelecido no Estatuto da Universidade - Conselho Universitário - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - Congregação da FaE – Colegiado de Curso. Tendo em vista a natureza da gestão em parceria com Organizações Sociais dos Assentados, Instituições Públicas e Entidades Sindicais, foram criadas instâncias e processos de organização que possibilitam a participação efetiva no processo de gestão</p> <p>O curso exige acompanhamento contínuo através de estratégias que garantam o fluxo de informações, críticas, demandas e proposições que emergem no contexto de sua oferta. Sendo assim, faz-se necessária a instalação de estruturas que garantam a participação de todos os sujeitos e instituições que estão envolvidos nos processos de planejamento, execução e avaliação do curso.</p>	<p>A gestão do projeto é realizada pela Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais em parceria com o Ministério da Educação. A Faculdade de Educação convidou prefeituras e entidades vinculadas à Rede Mineira de Educação do Campo para participarem do projeto.</p>

<p>I n s t â n c i a s</p>	<p>A Coordenação do Curso, que também preside o Colegiado, é exercida por um Docente da FaE/UFMG. Da gestão do curso participam também as instâncias consideradas com normativas e Consultivas: Pronera/INCRA/MG; Fundep/UFMG e Conselho Universitário/UFMG e as instâncias de apoio acadêmico representadas pelas Pró-Reitoria de Extensão; Pró-Reitoria de Graduação; FUMP e FUNDEP.</p> <p>A autoavaliação do curso constitui uma das práticas vinculadas à gestão. A gestão prevê participação contínua de professores, estudantes e representantes das comunidades (Assentamentos) de origem dos Estudantes e de Instituições Públicas que atuam no Programa de Reforma Agrária. Para atender a este princípio em equilíbrio com o Estatuto e Regimento da UFMG organizou-se a gestão nas seguintes estruturas: Colegiado: Composto pela Coordenação do Curso, por uma representação dos professores e uma representação dos Estudantes. Coletivo Docente; Coletivo Discente; Assembleia Geral do Curso; Comissão Interinstitucional.</p>	<p>A composição⁷⁸ das seguintes instâncias de gestão, execução, assessoria e acompanhamento: uma Coordenação Geral, um Grupo Gestor e um Colegiado Especial.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A Coordenação Geral será feita pela Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. 2. Será organizado um Grupo Gestor com a seguinte composição: <p>O Grupo Gestor será coordenado pela Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais em parceria com a Rede Mineira de Educação do Campo</p>
--	--	---

Figura 9: Quadro- Gestão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Fonte: Organização a partir do Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPP, 2005 e PPP, 2008).

Percebemos nos PPPs, que além de ausência de identidade, ele mostra certo esvaziamento ou engessamento das instâncias de gestão. Os espaços em que os Movimentos Sociais participam mais efetivamente das decisões vão ficando cada vez mais rarefeitos ao longo do percurso. Os espaços que aparecem no quadro 9 dão conta da gestão administrativa, pedagógica e financeira do Curso. A gestão política e de concepção se dá em espaços também construídos, mas que estavam em consolidação, como a Comissão Interinstitucional. Um dos estudantes do curso pontua a contradição na questão dos espaços de participação:

⁷⁸ No dia 28 de fevereiro de 2007, com a presença de representantes de quatro movimentos sociais, três prefeituras, seis ONGs e EMATER, firmou-se o propósito de participação no projeto. Cf. PPP, 2011.

Os campos/processos de participação, que foram **literalmente** abertos, não foram espaços cedidos, foram espaços conquistados através da organização dos movimentos sociais. A todo momento que tinha que brigar, brigava com a Universidade para ouvir os movimentos sociais, que eram parceiros na construção do curso. Com o passar do tempo foi melhorando, porque as pessoas da Universidade que estavam envolvidos com o curso foram percebendo que o processo era outro, era diferenciado, foi percebendo essa necessidade de estar ouvindo e estar mudando os padrões que estavam cristalizados [...] Em vários momentos chamávamos a Universidade pra conversar e dizer que ela tinha que mudar e esses diálogos nem sempre foram tranquilos, quase nunca foram tranquilos foram tensos mesmo, mas após cada diálogo percebíamos avanços (Sujeito Estudante A).

Essa fala de um educando da Turma 2005 reforça mais uma vez a ideia de que a presença de estudantes, que ao mesmo tempo eram lideranças dos movimentos, contribuía para os avanços do curso. Logo, o arrefecimento da presença destes acaba por anestesiá-lo ou retroceder nesse diálogo. Os principais espaços de decisão, Colegiado e Coordenação Geral são geridos, pelos menos nos documentos institucionais, pela Universidade. Na prática isso não se deu desse modo, pelas possibilidades abertas pelos Movimentos Sociais e pela relação que esses tinham com a Equipe Parceira:

A gestão em parceria com os movimentos sociais também configura - se como uma dimensão desafiadora para todos os envolvidos. Acertar a organização do tempo e do espaço da universidade e dos movimentos sociais no que diz respeito à montagem do cronograma e atender aos imperativos de cada um dos processos de organização do cotidiano (ANTUNES-ROCHA, *et al.*, 2011, p. 32).

Percebemos as contradições da gestão nas expressões “em parceria, convidando, criando espaços”, expressas nos documentos do Curso. Por mais simples que possam parecer, elas denotam uma autoridade da Universidade na gestão do curso na busca de encontrar/dar um espaço para os Movimentos Sociais, explicitando uma relação de poder que se dava da Universidade para os movimentos sociais e não uma construção co-participativa. É bom lembrar que os espaços constituídos internamente nas turmas (Núcleos de Base, Setores, Grupos de Trabalho) ganham pouco ou nenhum destaque dentro da proposta pedagógica do Curso partir do PPP do ano de 2007. Isso pode não representou o discurso e a prática da Equipe Parceria, mas é na prática o que demonstra os documentos oficiais que normatiza o curso.

Com base em toda essa análise, entendemos que a discussão da participação/gestão do Curso pode ser definida em dois períodos: o primeiro, que data do início da primeira turma vai de 2005 até meados da segunda turma, em 2010 - chamamos esse período de “maturação” e “experimentação”. Esse é o momento em que a Equipe Parceira⁷⁹, envolvida com os movimentos sociais em ambas as turmas e pela clareza de que eles são sujeitos indispensáveis à manutenção do Curso, se sentia provocada no processo de desenvolvimento interno do mesmo a achar soluções e estratégias para garantir a participação das organizações na gestão do Curso.

Havia desse modo, uma sintonia entre o discurso que esses profissionais fazem e os esforços em tentar regulamentar essa participação. Na primeira versão do Regimento do Curso, no parágrafo que se referia à composição do Colegiado, havia um artigo que garantia a Representação das Entidades Parceiras:

Parágrafo 1º O Colegiado ficará composto pela Coordenação Geral do Curso, duas representações da Coordenação de Área (efetivo e suplente) da Turma 2005, duas representações da Coordenação de Área (efetivo e suplente) Turma 2008, uma representação (efetivo e suplente) da Entidades Parceiras da Turma 2005, uma representação (efetivo e suplente) da

⁷⁹ Quando nos referimos à Equipe parceria, não o fazemos em relação a nenhum espaço de participação já dito nesse trabalho. Atemos-nos, desse modo, à equipe de professores da UFMG, que receberam, acolheram e vivenciaram o processo de construção do curso.

Entidades Parceiras da Turma 2008⁸⁰, uma representação dos estudantes (efetivo e suplente) da Turma 2005 e uma representação dos estudantes (efetivo e suplente) da Turma 2008.(REGULAMENTO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2009, p. 2).

Já o segundo período, a partir de 2010, foi considerado como período de “consolidação” e “regulamentação”⁸¹ do Curso. Nesse momento, as tentativas até então empreendidas pela Equipe Parceira do Curso, sintetizadas em documentos oficiais (regulamentos, regimentos), passam pelos órgãos internos da Faculdade (Congregações, Colegiados e outros) e, apesar do discurso em apoio a iniciativas da Licenciatura em Educação do Campo, na prática os documentos que o normatizam afirmam posições mais conservadoras, cobrando, por exemplo, “coerência e compatibilidade formal”. Isso demonstra que a participação dos Movimentos Sociais na gestão da Licenciatura do Campo começava a ser algo mais normatizado dentro dos padrões delimitados pela instituição, demarcando, assim, um viés mais representativo do que orgânico, no sentido da presença dos movimentos. Um exemplo importante é que a representação no Colegiado, que até então era das parcerias, isto é, dos movimentos sociais e sindicais, se transformou em representação discente apenas.

A mudança de representação social, para discente se deveu a questões ligadas também ao MST e à Rede Mineira de Educação do Campo. O distanciamento do Movimento do curso, pós-finalização da Turma 2005, representou uma diminuição da discussão em torno da proposta do curso, que antes tensionava a Universidade através de seus militantes-estudantes⁸², no sentido de apresentar propostas e demandas para o curso.

Com a entrada da segunda turma, mesclaram-se os estudantes cujo perfil não era mais de lideranças do Movimento. Aliado ao processo de desarticulação da Rede Mineira de Educação do Campo, o elemento de tensão e de contradição, que conduzia o processo de construção do curso vai perdendo força. Nesse ínterim a Universidade vai tomando para si a responsabilidade dos rumos da proposta participativa. A Equipe Parceira passa a compreender

⁸⁰ Grifos nossos.

⁸¹ Um ano antes, em 2009, o curso entra para a grade de oferta de cursos regulares da UFMG através do REUNI.

⁸² Referimo-nos àqueles que eram ao mesmo tempo estudantes e militantes, por já serem lideranças em suas organizações, fato muito comum nas Turmas dos anos 2005 e 2008.

que a representação discente subentendia a presença dos movimentos, mas não foi isso, pois com dificuldades ou uma desconexão com as organizações, esses estudantes conseguiram se representar como tal, mas as pautas e demandas históricas acabaram sendo afastadas do centro das discussões do Curso. Um dos professores analisa esse panorama do Curso:

O Curso traz o movimento sindical, movimentos sociais. Continua sendo um curso um pouco diferenciado em relação a outros cursos. Muitas pessoas envolvidas, diversas discussões em termos mais amplos. Ainda continua a representação de diversos movimentos sociais, isso é uma característica. Agora ele pode ter uma institucionalização que o coloca como mais um curso da UFMG, com pouca força e visibilidade. Com certeza, ele é menos debatido que quando era o convênio com MST. Houve discussão maior na época da presença de um movimento social bastante em voga; na época trouxe uma discussão maior no contexto da Universidade. Hoje, acho essa questão causa muito menos impacto e virou um curso regular (Sujeito Professor B).

O distanciamento do MST aconteceu por sua opção de investimento⁸³ em implementação de cursos em parceria com o Pronera, pelo histórico dessas formações e pelos espaços de diálogos de gestão / organização já consolidados. No caso da Rede Mineira de Educação do Campo, apesar de ter havido uma participação mais coesa no processo de implantação da Turma 2008, no desenvolvimento desta, há uma desarticulação em função de que a Rede não se apresentava como tal junto às demandas do curso, mas sim na pulverização das demandas de cada organização que fazia parte dela. Esse arrefecimento por parte do Movimento Sem Terra e da Rede Mineira alimentou uma tendência que desde a primeira turma foi se esvaindo, que foi a diminuição do número de estudantes que eram lideranças dos Movimentos Sociais e, conseqüentemente, a diminuição da presença política dessas organizações.

⁸³ Ao final da Turma 2005, foi discutida com a diretoria da Faculdade de Educação uma nova versão em parceria com a Via Campesina. A proposta não avançou pela justificativa de que o Curso, agora regular, não teria justificativa para programar mais uma proposta com especificidades.

Os embates sobre a presença/participação do Curso começam no momento em que são esboçados os documentos oficiais que regulamentam e normatizam o curso. Se a organicidade interna das turmas já não cumpre mais o papel de tensionar e oxigenar a discussão do Curso, e os espaços formais como o Colegiado não avançam para além das questões administrativas e pedagógicas, a solução passa por criar espaços alternativos, como a Comissão Interinstitucional⁸⁴, que ainda carece de maturidade e fôlego para seguir adiante, pois, apesar de muitas intenções, ainda não se consolidou. Uma das coordenadoras pedagógicas revela algumas questões na Turma 2008:

O Colegiado, por exemplo, gastou-se muito tempo em tentar formular como, e o que ele seria tentava se sair de um Colegiado que já era pré-formado, que era simplesmente uma formalidade e queria alguma coisa que fosse efetivo na condução do curso. Em parte se conseguiu; os alunos insistiam, faziam rodízio, mas acho que em parte não, pois ele foi enfraquecendo e aí a institucionalidade, por exemplo, o DRCA⁸⁵, começa a impor regras e normas que distanciam da proposta. Então se consegue alguma coisa na negociação. Acho que a turma insistiu em negociar; tivemos alguns momentos muito tensos na turma com a FaE. Ganham-se algumas coisas, mantiveram-se algumas das ideias originárias e se perderam outras em função das regras da instituição. Acredito que na terceira turma isso se perdeu mais ainda (Sujeito Coordenador A).

Encerramos este capítulo reforçando uma ideia que perpassa todo esse trabalho: Movimentos Sociais e Universidade são inerentes às contradições do modelo de sociedade que vivemos sendo que as questões que envolvem toda a discussão de participação/não participação dos movimentos sociais estão entrecortadas pelo debate em torno dos princípios clássicos da democracia liberal, que historicamente fora restrita, e que tem no sufrágio

⁸⁴ Instalada em 2010 por uma Resolução Interna da FaE/UFMG, essa Comissão surge com o objetivo de ser um espaço de discussões sobre as questões do Curso. Todos os movimentos sociais e organizações que participaram do curso foram convidados a compor esse fórum.

⁸⁵ O Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) é um órgão auxiliar da Reitoria. Sua atividade primordial é cuidar para que os registros e os controles acadêmicos sejam realizados de maneira correta, de acordo com a legislação educacional e as normas internas da Instituição.

universal sua expressão máxima. Mari discute esse tema em diálogo com a questão da cidadania:

Entre a democracia e o neoliberalismo há uma distância fundamental que tem seu ponto de diferença exatamente na conquista e realização dos direitos fundamentais da pessoa humana [...] Portanto a diferença entre o liberalismo e a democracia se materializa na exclusão ou inclusão dos sujeitos nas diversas dimensões de decisão e de ações. Quando falamos de cidadania, estamos nos referindo a todo e qualquer tipo de inclusão que torne o sujeito participante daquilo que é produzido socialmente, desde os direitos objetivos de trabalho, emprego, moradia, saúde, segurança e transporte, e os direitos do campo subjetivo (manifestações culturais, étnicas, religiosas, sexuais) (MARI, 2014, p. 5).

Nessa mesma direção, Lima (2011, p. 92) reforça o fato de que “existem concepções e disputas em torno da democracia e estas estão sintetizadas em sua forma e aplicabilidade: a representatividade ou atuação direta dos ‘cidadãos’”. Enfim, reforçamos nossa análise de que as instituições públicas, no caso particular da Faculdade de Educação, se pautam normalmente pelo viés liberal de democracia, em que o cumprimento da lei se dá em favorecimento do *status quo*, os problemas reais são pouco tocados, e o avanço se dá nos limites da própria condição liberal, por isso independe nesse caso da disposição da Equipe parceira, pois essa acaba sendo absorvida pela estrutura da Universidade.

As contradições presentes nos marcos reguladores do Curso, no desenvolvimento da prática, no bojo dos Movimentos sociais - lê-se aqui Rede Mineira de Educação do Campo e MST ou mesmo da Equipe parceira - são expressões do condicionamento em que as instituições estão inseridas, num modelo de aceitação de Estado onde se separa de forma irremediável a Sociedade Civil dos processos decisórios mais amplos em um modelo de sociedade autoritária. Por isso, a dificuldade de internalizar a participação como sendo algo fundante. E por isso também a necessidade de discutir democracia e cidadania a partir de outros pilares como forma de construir força política.

Todas as reflexões que trouxemos neste capítulo direcionam-nos para novas indagações. Como reagiram os movimentos ou por que não reagiram ao processo que o Curso se direcionou? Qual o futuro das discussões da participação dos movimentos sociais no Lecampo? Qual a perspectiva atual da Licenciatura do Campo e das políticas de Educação do Campo em geral, no que se refere aos processos mais amplos e dinâmicos de gestão? O que representa hoje o Lecampo para os movimentos sociais?

Abordaremos essas questões no capítulo seguinte como desafio de traçar quais as perspectivas do Curso a partir do que tem sido construído até os dias atuais. Considerando a inserção do debate da Educação do Campo no cenário nacional das políticas educacionais, discutiremos como a análise do Lecampo pode ajudar na interpretação de novas políticas públicas, a exemplo do Pronacampo.

CAPÍTULO III

3. “PERDAS E GANHOS”: LIÇÕES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A expressão entre aspas do título deste capítulo é sugestiva porque manifesta parte de falas de integrantes da Coordenação Pedagógica e do Grupo Gestor do Lecampo, exemplificando como o processo de institucionalização gera, ao mesmo tempo, conquistas no campo da luta por direitos, mas engendram também aspectos de retrocessos.

O objetivo deste capítulo final é fazer “amarramentos” das questões já discutidas nos capítulos anteriores. No primeiro capítulo demonstramos, através de um breve histórico da Rede Mineira de Educação do Campo e da história do MST, como a força que emerge da luta coletiva de Movimentos Sociais e da sociedade civil, em uma acepção e num contexto mais amplo, gera conquistas e influencia na constituição de políticas para Educação do Campo. Da mesma forma, expusemos como essa influência esbarra em limites presentes no bojo da matriz de concepção e modelo de Estado. Já no segundo capítulo, resgatamos a trajetória das duas primeiras turmas da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, destacando seu processo histórico desde o percurso das relações de parceria entre os sujeitos envolvidos até os aspectos de sua gestão, dos espaços de participação e alguns apontamentos sobre o perfil dos estudantes que compuseram as turmas.

Retomaremos, a partir de agora, a discussão do Lecampo, inserindo-o no contexto mais amplo de constituição de políticas públicas. Para isso, vamos relacioná-lo ao Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), buscando compreender em que medida essa experiência ajuda a pensar na implementação do referido Programa. Aprofundaremos também a discussão a respeito da “Teoria do Estado Ampliado” em sua relação com o objeto de pesquisa no entendimento de que fazer esse percurso nos ajudará a conceber os desafios atuais dos Movimentos Sociais do campo no contexto da Licenciatura do Campo, bem como as lições que a trajetória do Curso traz a todos os sujeitos envolvidos no seu processo de constituição e gestão.

3.1. As formulações do conceito de Estado

Para chegarmos ao nosso ponto de partida, que é a “Teoria do Estado Ampliado”, traçamos um breve panorama das principais discussões a respeito das formulações de Estado. A literatura a respeito desse conceito demonstra uma tendência a percebê-lo como algo apartado e distante da sociedade em geral. Por questões que envolvem a política, em sua acepção político-partidária e governamental, Estado e Governo são compreendidos como sinônimos, sendo essa questão encerrada nesse binômio. Compreendemos que tal interpretação é fruto de uma tradição da concepção liberal de Estado, matriz histórica da nossa sociedade, e que coloca as instituições de um lado e a sociedade, pessoas ditas comuns, do outro. Essa compreensão é fruto de identificações que respondem pela coisificação do conceito de Estado (MENDONÇA, 2012).

Duriguetto e Montañó (2011), na obra intitulada: “Estado, Classe e Movimento Social”, ajudam-nos a compreender a matriz original do Estado moderno. Para esses autores:

As concepções de Estado e Sociedade Civil no pensamento moderno têm seu lastro original nas teorias contratualistas do “direito natural” ou jusnaturalismo, que foram desenvolvidas no processo de transição para o capitalismo (DURIGUETTO e MONTAÑO, 2011, p. 22).

Ao longo dos séculos XVII e XVIII perdurou-se a ideia de Estado, naquele contexto chamado de Contratualistas e Jusnaturalistas. Essas concepções, desenvolvidas no processo de transição para o capitalismo no início do século XVIII e fim do século XIX, afirmam a necessidade de o Estado respeitar e legitimar os direitos inatos dos indivíduos. Nessa visão, o “Estado seria o produto do contrato social, da conjunção de vontades individuais” (DURIGUETTO e MONTAÑO, 2011, p. 23). Entre os formuladores dessa concepção estão Thomas Hobbes (Inglaterra, 1588-1679); John Locke (Inglaterra, 1632-1704) e Jean Jacques Rousseau (Suíça, 1712-1778).

As formulações de cunho marxista do conceito de Estado se deram a partir do final século XVIII, pelos estudos de Karl Marx e Friedrich Engels. Na contramão das discussões vigentes à época, esses autores colocam como base de discussão do Estado a luta entre classes sociais, pois não poderia haver igualdade enquanto houvesse dominação por uma

parcela da sociedade dos meios de produção, sendo desse modo produto da síntese da coerção por meio da força, inserido num contexto de lutas de classes. O Estado, nesse caso, serviria como um aparato a serviço da classe dominante. Dessa forma, e de acordo com essa concepção, o caminho a ser buscado nesse caso é o da disputa (ou luta contra) desse Estado rumo à supressão deste, em busca da construção de uma sociedade sem classes.

Mendonça (2014) aponta as contradições existentes entre a concepção de Estado na matriz marxista e as concepções que a antecederam. Para a autora:

Se existe uma natureza no homem, ela possui um cunho social e, portanto, passível de transformação. Os homens teriam uma sociabilidade própria, que lhes era conferida não por um “contrato”, mas, sim, pelo lugar por eles ocupado no processo de produção e de trabalho onde alguns eram proprietários dos meios de produzir, enquanto outros, não. Os não proprietários, por seu turno, exerciam distintas funções no processo produtivo, como operários, lavradores etc. Logo, o que a matriz marxiana apresentou de inovação foi uma visão profundamente histórica e classista da sociedade e dos homens, os quais pertencem, sempre, a certa classe social, inexistindo, assim, individualidades essencialistas e soberanas em “estado de natureza”, fosse este concebido como estado belicoso ou não. (MENDONÇA, 2014, p. 31).

Na consolidação da teoria clássica do Estado no marxismo temos a contribuição de Vladimir Lênin⁸⁶. Na obra “Estado e a Revolução”, o autor corrobora com a ideia de que: “O Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de opressão de uma classe por outra, é a criação da ordem que legaliza e consolida esta opressão moderando o conflito de classes”. (LENIN, 1978, p. 226). Por esse entendimento, somente a supressão do Estado pode superar a exploração de uma classe sobre a outra.

Apresentamos no quadro a seguir uma síntese com algumas características de autores já mencionados e algumas formulações de Estado nos contextos em que foram construídas:

⁸⁶ Intelectual e membro do Partido Socialista Russo, foi um dos líderes que ajudou na Revolução de Outubro de 1917 na Rússia.

	Autores	Características e contextos da abordagem
ERA PRÉ-MODERNA	Nicolau MAQUIAVEL Florença (1469-1527)	<p><i>Contexto:</i> Ascensão do Renascimento; Itália ainda não unificada. Enquanto os gregos estudavam “o político” no campo institucional, nessa fase a abordagem se dedica à análise “da política” (ref. ao espaço de ação) outorgando historicidade à ação política. Incorpora distinção entre Estado e Sociedade.</p> <p><i>Estado:</i> O ator por excelência (o Príncipe) exerce sua coerção e procura o consenso; ali ele gera e desenvolve o poder político;</p> <p><i>Sociedade:</i> Entende “por privado” o espaço do desenvolvimento de atividades econômicas, que gera a propriedade privada e se constrói a família. Não intervenção do Príncipe (Estado).</p>
	George W. HEGEL Alemanha (1770-1831)	<p><i>Contexto:</i> Estado burguês, movimento histórico real de desenvolvimento e consolidação da sociedade capitalista. Primeiro a criticar o conceito de Estado até então.</p> <p><i>Estado:</i> concebido como momento superior da vida social, o ideal da “vida ética” a ser atingida; esfera da universalização. Espaço independente com racionalidade própria de realização e manifestação dos interesses universais.</p> <p><i>Sociedade:</i> i) Sociedade Civil Sistema de necessidades em que se desenvolvem: relações e atividades econômicas; mútuas dependências individuais recíprocas em que os indivíduos satisfazem suas necessidades através do trabalho e das trocas e regulamentações jurídico-administrativas, defesa de liberdades, propriedade privada, interesses econômicos privados, econômico-corporativos. ii) passagem da sociedade pré-política para sociedade política. Como a sociedade civil é a antítese da família (a comunidade), o Estado é a síntese espiritual da sociedade pré-política - “natural” - (família / comunidade), com a sociedade civil - “artificial”; iii) Esfera das relações econômicas e dos interesses particularistas.</p>

Karl H. MARX Alemanha (1818-1883)		<p><i>Contexto:</i> Capitalismo concorrencial do século XIX tendo como objeto central as relações de produção</p> <p><i>Estado:</i> Produto da Sociedade Civil, expressa suas contradições e as perpetua. Emerge das relações de produção: não é o estado que molda a sociedade, mas a sociedade que molda o Estado. A sociedade, por sua vez, se molda pelo modo dominante de produção e das relações de produção inerentes a esse modo. As relações de produção de uma sociedade, os interesses de classes daí oriundos, sua correlação de forças que determina o Estado (suas normas, leis, autoridades, instituições) e não o contrário.</p> <p><i>Sociedade Civil:</i> Esfera da produção e da reprodução da vida material “todo o intercâmbio material dos indivíduos [...] abrange toda a vida comercial e industrial de uma mesma fase; sociedade civil e estrutura econômica é a mesma coisa”.</p>
Friedrich Alemanha (1820-1895)	ENGELS	

Figura 10: Quadro - Formulações do Conceito de Estado

Fonte: Organização a partir de Duriguetto e Montañó (2011).

Antonio Gramsci, por sua militância política e também pelos seus estudos, é outro autor que retoma a discussão do conceito de Estado no marxismo. Ele “se debruça sobre o capitalismo na sua fase monopolista no século XX e num país da periferia europeia (a Itália) a partir de uma significativa socialização da política, constituindo esta como sua preocupação central” (DURIGUETTO e MONTAÑÓ, 2011, p. 43).

Na perspectiva gramsciana, o Estado não é somente a Sociedade Política - coerção e dominação de uma classe sobre outra. Para fundamentar sua discussão ele recupera o conceito de “Sociedade Civil” de Marx⁸⁷ e o reformula numa compreensão de que essa faz parte da tessitura do Estado, onde as forças privadas de hegemonia estão em constante movimento em várias disputas. O Estado seria assim uma unidade entre Sociedade Política e Sociedade Civil, sendo essa distinção somente analítica e não orgânica. Entre as várias passagens sobre a análise do Estado nos “Cadernos do Cárcere”, ele afirma que: “[...] O Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados (GRASMCÍ, 2012, p. 335)”.

⁸⁷ Marx e Engels (2009, p. 41): O termo alemão para sociedade civil é *bürgerliche gesellschaft*, cuja tradução literal é sociedade burguesa. Para Marx e Engels, sociedade burguesa pode significar duas coisas: 1) o conjunto da sociabilidade burguesa (capitalista); 2) a base material da sociedade, vale dizer, o intercâmbio material que os homens estabelecem entre si na produção dos bens materiais necessários à existência em qualquer tipo de sociedade.

Coutinho (1981), importante intérprete e difusor das ideias de Gramsci no Brasil, sintetiza o conceito de Estado Ampliado de modo didático:

O Estado em sentido amplo, com novas determinações, comporta duas esferas principais: a sociedade política (Estado estrito) que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos de coerção sobre controle das burocracias executivas e policial militar, e a Sociedade Civil, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e ou difusão das ideologias compreendendo o sistema escolar, as igrejas, os partidos e a organização material da cultura (COUTINHO, 1981, p. 91).

As concepções de Estado produzidas nos períodos anteriores à obra gramsciana tinham como eixo apenas a sociedade política, cuja base era a dominação, a ditadura e a coerção. No caso da “Teoria do Estado Ampliado” essas bases se alteram para o consenso, a hegemonia e a direção. O Estado continua tendo como um de seus aparatos o uso da força, conforme preconiza a gênese da formulação marxista, bem como seu caráter classista, mas comporta agora a Sociedade Civil com seus os Aparelhos Privados de Hegemonia⁸⁸, que sintetizam a disputa do consenso, principalmente através da constituição das ideologias.

O consenso, a coerção e a hegemonia são categorias que permeiam a obra gramsciana, porém hegemonia é o conceito mais complexo, compreendendo e abrangendo os demais. Para Gramsci:

O exercício ‘normal’ da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria expresso pelos chamados órgãos de opinião pública,

⁸⁸ Cf. Gramsci 2001, p. 20-21. Seria possível medir a ‘organicidade’ dos diversos estratos intelectuais, sua conexão mais ou menos estreita com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para o alto). Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o **conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”**) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas.

jornais e associações - os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (GRAMSCI, 2012, p. 96).

A opção de apoiar essa pesquisa na discussão de Gramsci, antes de qualquer coisa, é uma opção também metodológica. O acúmulo teórico por ele produzido a partir das reflexões situadas no contexto político e econômico italiano, no início do século XX, de como se davam as conformações de força e consenso, nos ajudaram a pensar a natureza, por exemplo, de políticas educacionais e dos embates entre os Movimentos Sociais e o Estado no âmbito da Educação do Campo, em particular o Lecampo. A luta pela hegemonia tem na Sociedade Civil seu *locus* central. Nessa direção, “a sociedade civil não pode ser seccionada ou amputada da totalidade na qual emerge: responde a uma extensão da socialização do processo produtivo, mas não atua apenas nos espaços produtivos” (FONTES, 2010, p. 16).

Parte da população brasileira organizada em Movimentos Sociais, pastorais comunitárias, partidos políticos, ONGs, sindicatos, grupos de professores no interior de instituições de ensino, afirmam que esse Estado tem limites, que está longe de ser a referência de Estado que a utopia e projetos coletivos das lutas sociais almejam. Dessa forma, como constituir, a partir de experiências como a do Lecampo, estratégias de construção de hegemonia? Sobre o papel e a característica que deve ter a Sociedade Civil para desencadear ou alavancar esse processo estratégico é o que abordaremos no próximo item.

3.1.1. Sociedade Civil na Teoria do Estado Ampliado

O conceito de Sociedade Civil não surge como exclusividade das formulações marxistas e marxianas⁸⁹, mas é a partir delas que seu significado ganha novos contornos. Alguns autores criticam o uso abusivo do conceito quando se tenta, a partir dele, reeditar o sistema social capitalista, transformando-o num mero conjunto de instituições e relações que camuflam as contradições desse modelo e o próprio conceito de classe social.

⁸⁹ Marxianas são as obras produzidas por Karl Marx, marxistas são as obras e interpretações feitas sobre suas obras do autor.

Sonia Mendonça (2013) critica esse uso do conceito de Sociedade Civil e chama a atenção, ao classificar essas perspectivas, como ‘desventuras’ de um conceito. Segundo a autora:

O cerne do conceito de sociedade civil em Gramsci refere-se à organização e à produção de vontades coletivamente organizadas, implicando em visões de mundo, em consciências sociais e em formas de ser adequadas – ou opostas – aos interesses burgueses. Sua materialidade institucional específica consiste num conjunto de aparelhos privados de hegemonia, instâncias de associação voluntária diversas, de empresas e instituições estatais, dotadas de formatos variados que vão desde clubes a jornais, associações de moradores, revistas [...] que espelham a própria complexificação da sociedade capitalista e a pluralização dos interesses nela presentes, tanto de grupos dominantes quanto de grupos dominados (MENDONÇA, 2013, p. 23).

Nessa mesma direção, segundo Duriguetto e Montañó (2011, p. 43):

Gramsci visualiza uma complexificação das relações de poder e de organização de interesses que fazem emergir uma nova dimensão da vida social a qual denomina Sociedade Civil [...] é uma das esferas sociais que as classes organizam e defendem seus interesses [...] para conservar ou conquistar hegemonia.

Fontes (2010) informa que as primeiras ideias gramsciana chegaram ao Brasil no contexto da ditadura militar a partir do ano de 1964. Para essa autora:

Enquanto na formulação original gramsciana, o crescimento da sociedade civil se dera pela intensificação das lutas subalternas, pesando sobre a organização do Estado em prol de uma efetiva socialização da política, no caso brasileiro a organização e difusão de aparelhos privados de hegemonia, ainda que respondendo a fortes lutas de classe, concentrara-se nos setores burgueses dominantes, em função da truculência social predominante no trato da questão social. Além disso, o enorme vulto assumido pelas campanhas de convencimento e persuasão a partir de 1964 não reduziu a violência de classe nem eliminou a coerção ditatorial (FONTES, 2010, p. 226-7).

No contexto de desenvolvimento de grandes associações empresariais brasileiras e da relação direta dessas na manutenção do governo militar desenvolveram-se as primeiras noções de sociedade civil. Utilizando-se desse conceito sob a égide do modelo capitalista, compreendido como um ‘engajamento’ do voluntariado em substituição à ideia de Gramsci de formação e organização política coletiva. Aliás, para Gramsci a Sociedade Civil pode ser apreendida como “hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade como conteúdo ético do Estado” (GRAMSCI, 2012, p. 228).

Nogueira (2003) destaca que a difusão do conceito de sociedade civil, no seu aspecto germinal até a atualidade, sofreu algumas alterações em função dos processos de complexificações, estratificações e fragmentações que o modelo capitalista impõe à sociedade. Ele propõe ainda três ideias de Sociedade Civil. A primeira é a “Sociedade Civil Liberal”, espaço comandado pelo mercado, onde pode haver oposição, mas não contradição. Na segunda ideia, que ele intitulou “Sociedade Civil Social”, não há um protagonismo nem do Estado, nem do Mercado, sendo a sociedade civil o campo alternativo nesse âmbito. Contraditória e dicotômica, essa segunda definição converte a política em ética, conjuga o poder e o sistema, mas não objetiva sua superação e construção de outras perspectivas. Por fim, sua terceira ideia é a de uma “Sociedade Civil clássica Democrática Radical” representando um espaço situado para além da sociedade política, do Estado, contestando-os e disputando o poder e a dominação. Para o autor:

A sociedade civil incorporou-se no léxico contemporâneo, antes de tudo, como sinônimo de algo hostil ao Estado e à política [...] com isso o conceito de sociedade civil sofreu uma transfiguração: deslocou-se do seu campo principal (o da organização de novas hegemonias) e converteu-se num espaço de cooperação, gerenciamento de crise e implementação de políticas (NOGUEIRA, 2003, p. 218).

Nesse entendimento da Sociedade Civil Clássica, situamos o Movimento da Educação do Campo em virtude de sua gênese e vinculação às lutas sociais e à defesa de uma democracia radical. No caso do Lecampo, a sua trajetória demonstra as contradições típicas de um Estado que vê na sociedade civil apenas o espaço de aplicação de políticas e/ou de gerenciamento de crises. Isso nos indica que, para além da aparência da conquista de um

curso regular, persistem na sua essência as contradições acima mencionadas e que se não forem compreendidas podem comprometer a proposta. Mesmo assim, os pequenos avanços como o Lecampo devem ser assumidos como conquistas da luta coletiva no âmbito do Estado brasileiro.

Ao pensar o Lecampo, em termos de luta social travada dentro de um estado ampliado entrecortado por ideologias liberais, nunca é demais recolocar as perguntas: o que representam as mudanças do Lecampo? Em que essas mudanças acumulam para o avanço da luta do Movimento de Educação do Campo? Quais fatores foram decisivos para o avanço ou recuo da Educação do Campo no momento atual?

Formulamos esses questionamentos, pois eles nos ajudam a elucidar que o Movimento da Educação do Campo precisa estar bem articulado, à medida que explicita a que projeto e concepção de Estado caminham suas diretrizes, linhas de ações e objetivos. Molina (2011), discutindo os desafios teóricos e práticos da implementação de políticas públicas no contexto da discussão do Estado, ajuda-nos a entender esse processo. Para ela, ao fazer essa discussão deve-se compreender:

[...] o Estado como um território em disputa, um espaço heterogêneo, um espaço de conflito, de contradição: é possível e necessário disputar o Estado. Não sendo homogêneo, não sendo ele aquele bloco monolítico, sendo heterogêneo e território em disputa, é tarefa disputar o Estado na perspectiva de colocar frações do Estado a serviço da classe trabalhadora (MOLINA, 2011, p. 115).

Na medida em que se tem essa compreensão, os Movimentos Sociais têm a possibilidade e a capacidade de se constituírem como sujeitos coletivos orgânicos de reivindicações sociais que em seu cerne questionam e tensionam esse modelo de sociedade e conseguem produzir experiências que pensadas e repensadas estrategicamente acumulam “ganhos e perdas” para a classe trabalhadora. Mas nessa mesma direção é preciso considerar, conforme Caldart (2009), que o vínculo da Educação do Campo, não é algo dado, mas algo que deve ser sistematicamente construído, debatido e defendido. Para a autora:

O vínculo da Educação do campo com o projeto da agricultura camponesa é seu ‘destino de origem’, mas não está dado e, ao contrário, somente será construído no enfrentamento concreto das tendências projetadas pelas contradições em que seu percurso foi constituído, potencializando as contradições da realidade social mais amplas, explicitadas pelo momento de crise estrutural do capitalismo, um enfrentamento que dificilmente será protagonizado por outros sujeitos que não os Movimentos Sociais que hoje assumem o embate de projetos como sua ação política principal (CALDART, 2009, p 59).

Em artigo publicado recentemente, Vendraminni e D’Agostini (2014) ajudam na interpretação dessa lógica de “disputas” de vinculação e de direcionamento na qual se encontra inserida a Educação do Campo. As autoras destacam que, pela sua apropriação polissêmica, são atribuídas a ela significações distintas no âmbito do empresariado, do Estado e para os Movimentos Sociais. Por um lado, no contexto da lógica empresarial, há um empresariamento⁹⁰ da Educação do Campo por meio da ‘entrega’ pelo Estado da formação dos trabalhadores do campo, no caso ações do Pronatec Campo no interior do Pronacampo às redes de ensino do Sistema⁹¹ “S”. Por outro lado, o Estado opera através da implementação de ações descontínuas através de Programas e projetos, sem deixar sedimentadas na estrutura estatal as políticas de Educação do Campo. Assim, inserem-se fragilmente as Licenciaturas do Campo com limites de políticas sólidas que se refletem, por exemplo, nas dotações orçamentárias. Por fim, ainda no contexto das disputas de concepções, os Movimentos Sociais têm esbarrado nas burocracias do Estado, que têm desenvolvido as demandas do campo em facetas contraditórias, cumprindo superficialmente as reais necessidades das populações camponesas, o que requer pensar, segundo as autoras:

No nosso ponto de vista, falta ao debate, o corte de classe. Defendemos a mobilização, enquanto produção teórica e intervenção política, em torno de uma Educação do Campo para a classe trabalhadora. Uma educação que seja, ao mesmo tempo, universal e clássica, mas também crítica e diferenciada em relação à educação capitalista (VENDRAMINNI e D’AGOSTINI, 2014, p. 319).

⁹⁰Cf. RODRIGUES, José. O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da confederação nacional da indústria. São Paulo: Autores Associados, 1998.

⁹¹SENAR, SENAC, SENAI. Sobre essa análise ver FONEC, 2012.

A análise exposta evoca um reposicionamento necessário da Educação do Campo na esfera daqueles sujeitos que construíram o Movimento da Educação do Campo para poder enfrentar o momento histórico de disputa pela hegemonia, observado na sociedade. Esse processo de disputa envolve a difusão de diferentes valores e visões de mundo. Para Mendonça (2013):

Se a luta de hegemonias em Gramsci não é apenas uma luta entre visões de mundo, mas igualmente uma luta entre agências que dão suporte material a essas ideologias, articulando consenso das grandes massas, é óbvio que os cortes classistas e suas divergências atravessam as próprias agências muitas vezes contrapondo-as umas às outras. Nesse sentido, a sociedade civil guarda não somente forte dose de conflitividade como também de coerção, equivocando-se os que tratam como mero ‘espaço de liberdade’, pelo simples fato de situar-se em âmbito distinto do Estado restrito (MENDONÇA 2013, p. 20).

O Estado constitui-se como uma dimensão central na definição dos aspectos teórico-práticos, portanto é capaz de produzir uma realidade inversa das reais necessidades e, normalmente, torna os conflitos mediações para novas organizações dos grupos dominantes. Por sua vez, os Movimentos Sociais mantêm as lutas em constante enfrentamento ao modelo hegemônico dominante. Esse modelo encontra-se também presente nos mediadores das políticas que chegam para a Educação do Campo, como as universidades, o Ministério da Educação e outros. Os condicionamentos internacionais e as forças internas protagonizadas pelo agronegócio impõem aos movimentos barreiras que despendem muita energia para serem superados. O maior dos limites observados até o momento tem sido a dificuldade dos Movimentos Sociais fixarem uma agenda junto ao governo, para implementação de políticas verdadeiramente públicas, com orçamentos definidos e consolidados para a Educação do Campo. É nesse contexto que, ora se avança, ora se retrocede na construção de experiências dentro do modelo de sociedade atual estabelecido.

Buci-Gluckman (1980) no seu livro “Gramsci e o Estado”, que trata da problemática da ampliação do estado proposta por Antonio Gramsci, auxilia-nos na compreensão dos desafios da Licenciatura do Campo e da Educação do Campo na relação entre a natureza e a necessária superação do Estado brasileiro, bem como contribui para a compreensão da perspectiva da classe trabalhadora nesse contexto. Reservados os devidos

tempos, de ontem e de hoje, as quais a autora se referia, e trazendo essa reflexão para nossa realidade, a autora afirma que:

A tarefa do proletariado é muito mais ampla: ela não pode ‘acelerar’ a destruição, a não ser em certas condições (revolucionárias) que não se decretam. Mas, sobretudo, não pode haver destruição sem construção, não pode haver agravamento de uma crise sem saída política de massa para ela (BUCI-GLUCKMAN, 1980, p. 147).

A interpretação da autora, conjugada a outras análises desenvolvidas neste item do capítulo, revela os desafios do Movimento da Educação do Campo para apropriar-se da categoria de “classe social” e assumir-se como uma educação de classe, da classe trabalhadora. Essa análise ajuda a construir o entendimento sobre quais devem ser os papéis das experiências, como a do Lecampo, na constituição de novos modelos de formação de educadores do campo.

A partir disso reportamos a outros dois conceitos de Gramsci como novos elementos de análise. Os conceitos de “Guerra de posição” (ou também “guerra manobrada”) e “Guerra de movimento” (ou “guerra de assédio”), ambos constituídos a partir do olhar sobre a conjuntura política das revoluções proletárias e burguesas dos séculos XVIII e XX⁹². “Guerra de movimento” significa a forma de tomada de poder direta, típica de sociedades clássicas, onde a sociedade civil não existia ou não era tão robusta. A luta trava-se na direção da superação ou manutenção do Estado. “Guerra de posição” significa a construção da hegemonia antes mesmo da tomada do poder, pela ampliação de espaços sociais e a construção de consensos / tensões. Na tomada do poder há a prerrogativa de ter base social articulada para a direção político-ideológica.

Sobre isso, o próprio autor dos “Cadernos do Cárcere” nos traz exemplos:

A resistência passiva de Gandhi é uma guerra de posição que, em determinados momentos, se transforma em guerra de movimento e, em outros, em guerra subterrânea: o boicote é guerra de posição, as greves são guerra de movimento, a preparação clandestina de armas e elementos constitutivos de assalto é guerra subterrânea (GRAMSCI, 2012, p. 126).

⁹² Referimos-nos à Revolução Francesa no século XVIII e à Revolução Russa no século XX.

Compreendemos, assim, que a guerra de posição e a guerra de movimento são processos que se alternam ou se complementam de acordo com as condições de organicidade da Sociedade Civil, e, a partir da centralidade de seu projeto. Considerando a “guerra de movimento”, os Movimentos Sociais contribuem para o acúmulo de força dos trabalhadores, ao pensarem sua formação⁹³ e emancipação política, ao conceberem a marcha e ocupações de terra como matrizes formativas e ao proporem também o estudo como princípio. Esses são elementos que se complementam e fortalecem as trincheiras das lutas dos Movimentos Sociais ao fazerem de experiências como a conquistas de escolas públicas nas áreas de reforma agrária, ou mesmo nos cursos com diferentes IES no país, espaços de concepção de novas práticas e currículos, contrapondo-se à lógica corrente.

3.2. Licenciatura em Educação do Campo e Pronacampo: aproximações sobre políticas públicas de Educação do Campo

3.2.1 O Programa Nacional de Educação do Campo

O Pronacampo surge desse contexto educacional contraditório que expomos até aqui. Se por um lado ele é síntese da luta dos Movimentos Sociais, sendo de uma construção a muitas mãos - de professores, gestores e lideranças que constroem a Educação do Campo -, por outro, ele se aproxima também das diretrizes internacionais de atendimento às demandas da educação para todos⁹⁴, numa lógica generalista de educação para a formação de consumidores. O Programa foi instituído pela Portaria nº. 86, do Ministério da Educação, de

⁹³A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), ligada ao MST, completou em 2015 seus dez anos de estudos, de formação política e emancipação de lideranças sociais do mundo inteiro.

⁹⁴ Referimos-nos ao Movimento Todos pela Educação (TPE), constituído no Brasil a partir do ano de 2006 a partir da articulação dos organismos internacionais na questão da educação. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien Tailândia, em março de 1990 foi a precursora desse “movimento mundial” na defesa da educação para todos. No Brasil entre outros parceiros integra o TPE desde sua criação os bancos: Bradesco, Itaú-Unibanco, Santander, além da Fundação Roberto Marinho da Rede Globo e da Fundação Victor Civita parceira da revista “Veja”. Ver: http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quem-esta-conosco/?tid_lang=1. Paradoxalmente foi a partir da Conferência de Jomtien que reivindicações históricas como aspectos relacionados à Educação de Adultos, universalização da Educação Básica equidade de gênero na educação entre outros ganharam respaldo a partir da década de 1990.

1º de fevereiro de 2013. O seu primeiro artigo afirma a função do Programa:

Art. 1º - Fica instituído o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de Educação do Campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de quatro de novembro de 2010.

Parágrafo único - A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2013, p. 1).

O Pronacampo representa mais uma forma de enraizamento da educação para os povos do campo na estrutura institucional do MEC. Em suas ações, há previsão de construção de escolas, formação inicial e continuada de professores, através das Licenciaturas e outros projetos de formação como o programa Escola da Terra⁹⁵, investimento na Educação de Jovens e Adultos e apoio ao desenvolvimento de ações no âmbito da Educação Infantil.

Entretanto, suas ações esbarram em aspectos burocráticos, já que precisam ser desenvolvidas em parceria com estados e municípios. A construção de escolas, por exemplo, encaixa-se em várias burocracias e exigências que os municípios, com limites técnicos e resistências políticas, não respondem em tempo hábil os projetos básicos exigidos pelo MEC.

No caso da formação de professores do campo, as ações incluem: oferta de cursos de licenciatura do campo, expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), Cursos de aperfeiçoamento e especialização, sendo que a meta é formar quarenta e cinco mil professores em formação inicial e cem mil professores com formação continuada (BRASIL, 2012). Daí se justifica o crescimento de IES ofertando cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Para o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), o eixo que trata da formação de professores é o que mais se aproxima da Educação do Campo na lógica do Movimento da Educação do Campo, com uma crítica mais contundente à tentativa de ênfase da formação continuada por meio da Educação a Distância. A contradição presente é que, se

⁹⁵Objetivo: Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural. <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18725&Itemid=81>.

por um lado as metas de formação ainda são tímidas se comparadas à demanda reprimida existente, por outro, no que se refere às forças das organizações para acompanhar esses processos, constatamos que são ainda pequenas.

Desse modo, são ações mais em nível nacional e em âmbito estadual, do ponto de vista de articulação, e de produção de subsídios, que traçam as diretrizes gerais de atuação do Movimento da Educação do Campo nos diversos contextos, entre eles o das Licenciaturas. Logo após o lançamento do Pronacampo, em 2012, por exemplo, foi realizado um Seminário Nacional do FONEC, que contou com a presença de diversos⁹⁶ sujeitos envolvidos com a Educação do Campo, para realizar, de acordo com o objetivo do evento, um balanço conjuntural dos rumos da Educação do Campo. No documento elaborado após esse Seminário, são apontadas algumas questões sobre as tendências atuais da Educação do Campo, com a sensação de que o conceito foi “invadido”:

Os debates do Seminário reforçaram a responsabilidade que temos nesse momento em relação à análise da realidade que nos ocupa, e por isso mesmo o desafio de que ela seja uma produção coletiva. 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 atualizado pelas novas demandas de reprodução do capital no campo, e ironicamente chamada pelo nome que representa o polo hoje subordinado (por isso nosso sentimento de conceito “invadido”), mas que também será considerado na reconfiguração da política: a própria educação rural não poderá ser a mesma depois da Educação do Campo. Este ciclo integra um circuito mais amplo, que se refere a uma nova fase do capitalismo brasileiro e as opções que estão sendo feitas em relação ao tipo de inserção do país na economia mundial e o lugar específico que o agronegócio passou a ter nessa estratégia (FONEC, 2012, p. 2).

As mudanças nas políticas para a agricultura, o enfraquecimento da Reforma Agrária e o avanço e consolidação da lógica do agronegócio deixam explícitas as disputas entre a lógica do trabalho da agricultura camponesa e a agroecologia *versus* agricultura de

⁹⁶ MST – MPA – MAB – CPT – PJR – MLT – CONTAG – CEFFAS – RESAB – MOC – Fórum Paraense de EdoC – Fórum Catarinense de Educação do Campo – FBES – SERTA – ASSESOAR – SINTEPE – AESA – CESA – IFGoiano – UFG – IFPA-Campus Rural Marabá – UFPA – IFRN – IFPB – UEA – UEFS – UEMG – UFMG – UFL – UERJ – UFC – UFFS – UFRRJ – UFRN – UFSC – UFPEL – UFV – UFVJM – UnB – UNEMAT – UNEB – UNIMONTES – UNIOESTE – UNIPLAC – UNIVILLE – UTPPB – UFPB – UFPE – UFRPE – UFRB – UFPI – UFT.

commodities e do uso abusivo de agrotóxicos. Esse contexto interfere nos rumos da Educação do Campo, pois as forças sociais antagônicas têm se apropriado do conceito buscando constituí-la a sua imagem e semelhança.

Esse posicionamento do FONEC é importante, pois ajuda na análise dessa política que na sua origem revela um compromisso do Estado com o agronegócio. No seu lançamento em Brasília em 20 de março de 2012, Movimentos Sociais do Campo dividiram espaço e atenção com a senadora Kátia Abreu, líder da Bancada ruralista do Congresso Nacional, presidenta da Confederação Nacional da Agricultura e Agropecuária (CNA) e atual Ministra de Estado do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA). O projeto representado pela CNA: monocultivo, produção em larga escala, denúncias de trabalho análogo à escravidão com certeza não representa ou dialoga com o projeto da Educação do Campo. Pelo contrário, sinaliza para a conformação de um campo com menos escola e com uma educação instrutiva, o que representa melhor a concepção de educação por eles defendida.

A concepção de educação que o Pronacampo expressa, mesmo após amplas discussões em sua formulação⁹⁷, é hegemônica pelas diretrizes do MEC, tornadas imagem híbrida de uma política que busca contemplar o agronegócio e a Educação do Campo, numa concepção educacional que retrocedeu aos patamares da formação técnica e da educação rural comprometida com uma lógica da produtividade (RIBEIRO, 2010). Isso fica exemplificado a partir da interpretação da notícia anunciando o lançamento do Programa no Portal de Comunicação do Governo Federal, ainda no ano de 2012. Nesse sentido, o programa era apresentado com o título: “Pronacampo vai melhorar qualidade do ensino no campo para aumentar produtividade”. Essa reportagem afirmava que “o objetivo é formar agricultores em universidades e em cursos técnicos para que apliquem os conhecimentos adquiridos em ações que elevam a produtividade nas pequenas propriedades e garantir a distribuição de renda” (BRASIL, 2013). Essa discussão se afasta dos próprios princípios da Educação do Campo, expressos na Portaria que instituiu o Programa.

No que se refere à implementação, o Programa parte da prerrogativa de estabelecer parcerias entre os entes federados, (secretarias estaduais e municipais de educação). Esse caráter descentralizador ao mesmo tempo em que é importante, pois reconhece a responsabilidade ao poder público local, limita a articulação com os Movimentos

⁹⁷Foi amplamente discutido na Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC),

Sociais, sobretudo pelas relações clientelistas nele inseridas. A questão da participação dos Movimentos Sociais no plano local, ou seja, construir estratégias de participação nos municípios deve ser a regra, mas nesse caso transforma-se em exceção pela falta de abertura de diálogo com o poder local nas municipalidades.

Não faltam exemplos que apontam os limites que essa gestão acarreta. Um deles é a relação do setor de educação do MST com algumas prefeituras municipais, que quando é estabelecida, é recebida por parte destes com preconceitos dados pela reprodução dos estereótipos veiculados pela mídia hegemônica. Mesmo com o reconhecimento por parte da LDBEN de ser a educação entendida como uma ação que pode ocorrer “nos Movimentos Sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações sociais” (BRASIL, 1996), as dificuldades de lidar com os entes federados, sem um sistema educacional orgânico e integrado, impossibilitam que políticas mais avançadas sejam implantadas.

Aos Movimentos Sociais fica estabelecida a garantia da participação, de acordo com as realidades locais e o controle social da política por meio de órgãos Colegiados. Esse espaço “democrático” nem sempre garante a afirmação das políticas no nível local. Para elucidar podemos nos referir também como exemplo, os fóruns e GT’s criados, que na discussão e concepção garantem a presença dos Movimentos Sociais, mas quando se normatiza (seja em leis, decretos, editais ou projeto), a discussão descaracteriza-se das proposições iniciais. Podemos citar aqui como exemplo o GPT que discutiu a proposta das Licenciaturas do Campo em que, depois das discussões, na prática de implementação do curso “[...] foi possível perceber a desconfiguração da proposta e da concepção original [...]” (MOLINA, 2011, p. 119).

Outro exemplo foi o processo de constituição do GT em Educação do Campo em Minas Gerais em 2011 e o processo de planejamento e organização do 1º Seminário Estadual de Educação do Campo, realizado em 2012 pela SEE/MG no estado. Apesar da abertura e de uma resolução que dava as diretrizes para o GT que organizava tal evento, cada uma das discussões, desde o temário à concepção de metodologia e à produção de textos-base para o Seminário foram momentos de permanentes negociações. Os aparentes consensos implicaram em perdas, desistências e diminuições de objetivos defendidos pelos Movimentos Sociais.

Por isso, é preciso retomar a ideia das dificuldades em abrir espaços de participação efetiva no seio da institucionalidade brasileira. Pelas características dos espaços de participação no âmbito da democracia liberal observamos, pelos exemplos que acabamos

de expor, o esforço de “enquadramento” dos Movimentos Sociais a partir da lógica dominante. As classes dominantes buscam realizar os consensos com os grupos subalternos no sentido de torná-los passivos, incorporando ações que não questionem as contradições sociais:

As concepções dominantes de democracia tendem substituir a ação política com a cidadania passiva, enfatizar os direitos passivos em lugar dos poderes ativos, evitar qualquer confrontação com concentrações de poder social, particularmente se for com as classes dominantes e finalmente despolitizar a política (WOOD, 2006, p. 384).

Nossa análise demonstra os riscos que significa, no atual estágio de desenvolvimento, quando o Estado assume determinadas políticas. Normalmente, a tendência é a reprodução dos interesses de determinados grupos vinculados a interesses privados (econômicos, políticos, culturais). Mediante esses mecanismos, colocam-se em risco parcelas da autonomia do movimento social, como é o caso dos Movimentos Sociais que se reuniram ao redor do Lecampo e da implementação do Grupo de Trabalho Educação do Campo da SEE. Houve uma grande desarticulação ao longo do processo, seja dos movimentos da Via Campesina, seja da Rede Mineira de Educação do Campo.

Todas essas reflexões acerca da relação da Licenciatura em Educação do Campo e do Pronacampo com os Movimentos Sociais reforçam a ideia de que a Educação do Campo não pode encerrar a sua luta no campo educacional. Há outras frentes necessárias de lutas a serem operadas, a fim de assegurar os direitos e ampliar as organizações sociais diante da atual conjuntura política que faz da educação extensão do mercado:

O verdadeiro assalto das entidades empresariais ao aparato educacional do Estado, ofensiva que conta com o apoio do governo federal por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação, objetiva criar um horizonte pró-sistêmico para a educação brasileira. Desde a forma de diagnosticar os problemas educacionais, a partir de sistemas ditos científicos de avaliação centralizada, até as reformas curriculares, formação de professores e estratégias de gestão da escola, todas essas medidas estão inscritas na agenda do movimento liderado pelas corporações, conforme já assinalado. Hoje, mais do que em qualquer outro período, não é possível reverter esse quadro apenas com as lutas estritamente educacionais, levadas a cabo por trabalhadores da educação e estudantes. Somente no contexto das grandes jornadas antissistêmicas essas lutas podem ter efetividade (LEHER, 2014, p. 20).

A citação acima reforça o desafio do novo ciclo da Educação do Campo: retomar a mobilização das forças sociais que a compõe e a defendem de modo articulado com outras forças sociais que defendem a educação pública. Nas condições atuais em que a educação é ajustada como política de *commodity*, os movimentos pela Educação do Campo terão o desafio de manter os princípios que a originaram, a fim de que experiências como o Lecampo não se reduzam a pequenas histórias a serem contadas.

3.2.2 Retomando a Licenciatura em Educação do Campo: ainda sobre a participação

Esse item retomará algumas discussões sobre o processo de institucionalização do Curso, reafirmando questões já levantadas ao longo da dissertação, num esforço de fazer alguns apontamentos com vistas a sintetizar nossa pesquisa, de modo a destacar elementos que serão discutidos nas considerações finais.

Nesse sentido, observamos nas falas dos sujeitos que, apesar das diferenças (de militância, inserção política) é consensual que o processo de institucionalização do Curso representa perdas e também ganhos, que remetem, principalmente, às questões de participação e autonomia dos Movimentos Sociais. A fala dos Sujeitos-Coordenador, integrantes da Coordenação Política-Pedagógica e do Núcleo Gestor, respectivamente abaixo transcritas contribuem para ilustrar o que queremos dizer:

O avanço do Curso regular é não ter de ‘matar um leão por dia’ pra aprovar uma turma. Porém, os Movimentos Sociais não fizeram parte, ou fizeram muito pouco parte dessa discussão. Perderam Movimentos e Universidade quando não apropriaram dessa ferramenta, que foi aprovar a proposta de um curso regular, mas não conseguiram na essência ter o convencimento de que seria o mesmo curso, que só daria continuidade das outras turmas, que mesmo no formato regular, mas que os movimentos poderiam indicar seus sujeitos, que os ingressantes novos fossem selecionados dentro de critérios de quem trabalhasse no campo (Sujeito Coordenador B).

No jogo de poder, a Universidade sobrepôs todas as instâncias e os Movimentos foram absorvidos. Quem tem poder de tomar decisões: quem é

o estagiário? Onde vai ser o curso? Quem entra? [...] Os processos de institucionalização têm sempre algo fundante. A primeira turma, suas ideias, a utopia e todo processo se não é observado, na institucionalização isso vai se perdendo, vai se perdendo esse colorido. Daqui um tempo não se lembrará de quando é que tudo começou, onde é que se começou a Licenciatura em Educação do Campo, o que tem a ver a quinta, a sexta a, décima turma com o que foi a primeira turma da Via Campesina. Esses são os processos de institucionalização; você vai ganhando em estrutura e perdendo em utopia (Sujeito Coordenador A).

As falas demonstraram, por um lado, a conquista que representa o fato do Curso que teve seu início a partir de duas turmas tidas como projetos experimentais e que depois se tornou regular dentro de uma instituição como a UFMG. Conquistas como a manutenção financeira do Curso e sua consolidação no interior da Universidade podem ser lembradas como aspectos dessa institucionalização. Mas esse processo revela outra face que foi a pouca assimilação, pelos Movimentos Sociais, dessa institucionalização, como algo que acumulou para a luta da Educação do Campo.

Com isso perdeu-se força tanto dentro da Universidade, no caso dos documentos de institucionalização do curso já discutidos no Capítulo 2, quanto no contexto da relação de parceria com os Movimentos Sociais. Internamente, a Universidade assumiu o Reuni⁹⁸ no ano de 2009 para garantir que o curso fosse acrescentado à sua grade de cursos ofertados. Nesse movimento, perde-se muita substância do que se foi concebido nos dois projetos experimentais, pois vai se “enquadrando” nos marcos de controle da Universidade. De certa forma, verificamos que Universidade/Movimentos Sociais vão, nos termos gramscianos, travando uma disputa por hegemonia. A fala de uma das coordenadoras expressa bem o que queremos dizer: “temos que falar do descenso dos movimentos, esses é um dos fatores. Ali (no contexto do curso) você vai começando a ter um ator inchado” (Sujeito Coordenador A).

É possível inferir, no caso da institucionalização, certa relação de poder presente e disputas do modo de ver a condução e perspectivas do Curso de ambos os sujeitos envolvidos, ou mesmo no caso da constituição do aparato universitário: Seguem alguns outros excertos de falas que ajudam a compreender esse processo:

⁹⁸ Programa de Reestruturação e Fortalecimentos das Universidades Federais.

Tanto na Universidade quanto nos Movimentos Sociais temos que considerar que existem projetos em disputas; você tem em disputa o projeto dos Movimentos Sociais e concepção educação de mercado que está atravessado na universidade, o produtivismo (Sujeito Coordenador A).

Quando falamos Universidade é exatamente esse universo diverso. Na universidade também como em outros espaços é um espaço de disputa. (Sujeito Estudante B).

A reflexão continua demarcando a questão da Equipe parceira dentro da Universidade:

A Universidade é a sociedade. Ela é palco de luta. Aqui não tem uniformidade, tem grupos políticos, têm muitas portas de entradas, algumas bem ‘estreitas’ outras bem ‘largas’. A nossa é estreitíssima, a nossa luta interna aqui é intensa. Por exemplo: você aprovar um curso como o Pterra⁹⁹ e mantê-lo com sua identidade é lidar com um caminho estreito [...]. Não somos a Universidade, os Movimentos Sociais, entrando, nos fortalecem. Colocar o curso de Licenciatura em Educação do Campo aqui com todas as suas contradições é marcação de território de um grupo (Sujeito Professor A).

Mas essa “marcação de território” enfraqueceu-se. Apresentamos a seguir, em forma de tópicos, um quadro com algumas considerações acerca do que emergiu a partir das falas dos sujeitos como “perdas e ganhos”. As perdas estão relacionadas aos processos que existiam na implantação das Turmas 2005 e 2008, e que em função do processo de institucionalização foram enfraquecidos e/ou diminuídos. Já os ganhos significam as mudanças ocorridas com o processo de institucionalização, que deram ao curso o *status* de curso regular e que geraram a partir daí novas dimensões políticas e pedagógicas. Perdas e ganhos, dessa forma, têm uma relação dialética e podem representar ao mesmo tempo avanços ou retrocessos. Avanços no sentido dos ganhos institucionais, que é ter um curso em nível regular dentro de uma Universidade pública, e retrocessos no sentido da “formatação” que essa institucionalização ganha ao limitar, em alguma medida, a estratégia política do Movimento da Educação do Campo. Vejamos o quadro:

⁹⁹Simplificação do nome “Pedagogia da Terra”, o qual a turma 2005 era chamada junto com a nomenclatura de Licenciatura em Educação do Campo.

“Perdas” (Processo Turmas 2005 e 2008)	“Ganhos” (Processo pós Turmas 2008)
<p>a. Discussões amplas acerca da concepção e execução do Curso, que era em caráter experimental através do pioneirismo do Pronera;</p> <p>b. Espaço de participação menos formal e mais efetivo; destaque para a auto-organização dos estudantes, que os tornava sujeitos ativos no curso e aos espaços constituídos como as Comissões, Núcleos de Base, CPP e o Grupo Gestor;</p> <p>c. Mais força política do Curso na construção e mística de projeto de sociedade transformada;</p> <p>d. Autonomia (mesmo que relativa), para os Movimentos Sociais intervirem no processo;</p> <p>e. Possibilidade de indicação de estudantes com perfil de liderança dos Movimentos Sociais para ingressar no Curso;</p> <p>f. Identidade do Curso profundamente vinculada à gênese da luta e princípios da Educação do Campo;</p> <p>g. Possibilidade de participação de docentes dos Movimentos Sociais na programação das etapas do Curso, bem como construção de disciplinas a partir de demandas dos Movimentos Sociais;</p> <p>h. Relação da Equipe da FaE/UFGM com os Movimentos Sociais para além da demanda do Lecampo;</p> <p>i. Realização de atividades extra-curso de discussões políticas e pedagógicas (Atos públicos, Encontro Mineiro de Educação do Campo (EMEC) e outros);</p> <p>j. Lecampo como processo de “ocupação da</p>	<p>a. Curso é menos debatido e tem menos visibilidade política com a presença menos efetiva dos Movimentos Sociais e sua mística e características coletivas;</p> <p>b. Gestão do curso a partir da SECADI/MEC, com indicativos de gestão menos partilhados entre sujeitos. Exemplo: criação dos editais para a oferta de novos cursos;</p> <p>c. Lecampo como política pública¹⁰⁰, como possibilidade de um processo mais ágil de universalização do ensino superior para os povos do campo; no contraponto, Movimentos Sociais têm diminuído o controle (participação) no processo;</p> <p>d. Espaços de participação institucionalizados, representativos com desafio de se tornarem espaços deliberativos. Exemplos: Colegiado e Comissão Interinstitucional;</p> <p>e. Ampliação do perfil de participantes do Curso com ampliação de debates e ações com prefeituras municipais interessadas e com atividades de intermódulos nos Tempos-Comunidade em escolas do Campo;</p> <p>f. Nova forma de ingresso no curso, via nota do estudante obtida na avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e apresentação de documentos que comprovem vinculação com o campo;</p> <p>g. Consolidação da Intersetorialidade e transdisciplinaridade como base do curso através das Áreas de Formação;</p> <p>h. Continua sendo um curso diferenciado, mas pode se perder no contexto mais amplo das áreas de concentração educação;</p>

¹⁰⁰As experiências nos mostraram que há ainda limites nessa questão, não podendo afirmar que o fato de, por ser uma política pública e não um projeto especial, desaparecem problemas como a dotação orçamentária por exemplo.

Figura 11: Quadro- Perdas e Ganhos do Lecampo - Institucionalização

Fonte: Organização autor a partir de transcrições de entrevistas dos sujeitos

Os sinais do distanciamento dos Movimentos Sociais vêm, desde o final da Turma 2005, com a Via Campesina participando ainda da turma 2008, mas menos ativa¹⁰¹, tendo essa participação, como já abordado, contornos mais administrativos na gestão do curso. A ausência dos “intelectuais orgânicos” dos Movimentos Sociais desequilibrou a balança entre as experiências *versus* institucionalidade. O Quadro apresentado na figura 11 demonstra isso ao trazer alguns elementos que foram sendo esmaecidos. Reforçarei apenas um deles, que é a questão da visibilidade que os Movimentos Sociais davam ao Curso.

Nas Turmas 2005 e 2008, com os Movimentos Sociais participando mais ativamente, o curso era mais debatido entre os diversos sujeitos que compõem a realidade da Universidade, seja por sua especificidade (questionada por alguns até pouco tempo), seja pelo modo dos educandos se apresentarem com suas simbologias, bandeiras e identificação com a terra. Essa visibilidade se perde a partir do momento que o curso ganha contornos institucionais, pois, se por um lado a proposta pedagógica ou o currículo podem ser enquadrados dentro de uma lógica da Universidade, a mística e identidade sem os sujeitos que as constituem não é passível de enquadramento, daí seus esfacelamento e distanciamento.

Reportamos a Molina (2011) novamente:

Embora a institucionalização traga alguns avanços, traz também tensões para a concepção da Educação do Campo nestes espaços universitários. Os processos vivenciados na execução das políticas públicas de formação de educadores do campo mostram que é necessário manter fortes e vigilantes a intencionalidade quanto à participação dos movimentos sociais na concepção e execução de diferentes fases das políticas, para não deixar engolir pelo ritmo imposto à máquina pública em suas exigências burocráticas e legais. O risco de esvair-se a participação dos movimentos, voltando estes à condição de ‘beneficiários’ ou ‘público alvo’ dessas políticas públicas é grande (MOLINA, 2011, p. 119).

¹⁰¹O curso ainda manteve representação de organizações da Via Campesina. Exemplo MPA, CPT e MST.

A citação de Molina ajuda-nos a compreender a tênue linha que separam as perdas e ganhos. Uma reflexão que também nos auxilia apontar para o fato de que o processo de desenvolvimento da trajetória do curso cumpriu funções diferenciadas para ambos os sujeitos envolvidos na parceria. Para os Movimentos Sociais o curso ajudava a formar suas lideranças e profissionais de educação, além de consolidar a Educação do Campo difundindo suas práticas, valores e identidade.

Nessa direção, a formação de professores nos Movimentos requer a integração de algumas práticas que extrapolem a formação pedagógica como: o fortalecimento de uma organicidade centrada na autogestão dos estudantes e em processos cada vez mais amplos de participação; é preciso compreendê-la como sendo um pilar fundamental à manutenção do Curso. É preciso entender sua importância e que sua ausência ou pouca efetividade compromete toda discussão que fizemos ao longo dessa dissertação, qual seja: o Lecampo precisa ser espaço gerador de novas hegemonias. Desse modo o Curso deve estar sempre fortalecido com a mística da luta social, com uma formação integral dos professores, uma formação pedagógica e didática associadas a uma formação política que prepare o professor pra lidar com dinamismo e intencionalidade com as realidades do campo e, por fim, ter o curso como estratégia capaz de proporcionar acúmulo de força para a luta dos trabalhadores. Enfim, toda essa discussão foi esmaecida no processo de institucionalização do Curso.

No caso da Universidade, em particular os professores envolvidos na Equipe parceira, acabaram “engolidos” por uma dimensão mais social do curso. A oferta do Lecampo começa a ser compreendida como a possibilidade de suprir as mazelas históricas das escolas de formação dos professores do campo. A Universidade, ao internalizar o curso, tem na Educação do Campo uma perspectiva de reparação social, mas retiram desse processo as questões estruturais que envolvem o nascedouro da Licenciatura em Educação do Campo.

Essa reflexão corrobora o *status* da Universidade Federal de Minas Gerais, que não se diferencia de outras instituições universitárias pelo seu histórico elitismo, concebendo, assim, a proposta de um curso diferenciado, mas que não fosse demasiadamente tocado por seus sujeitos ativos como nos projetos experimentais. Além disso, o curso significa para a Universidade a dimensão da expansão da Educação do Campo na lógica do MEC. Assim, a FaE/UFMG cumpriu uma função demandada não mais pelas reivindicações das lutas dos movimentos sociais, mas por um órgão da gestão da educação em nível do Governo central. Isso significou assumir novos posicionamentos e ações sobre como encaminhar o Curso.

Enfim, não há propriamente um marco que delimite o distanciamento dos Movimentos Sociais, menos ainda uma lista de problemáticas que gerou esse distanciamento. Isso se deveu a muitos fatores, em sua grande parte, de ordem política. Acreditamos que a perda maior é do projeto coletivo da proposta do Curso, que em linhas gerais se enfraquece e o faz do mesmo modo com a Educação do Campo.

Do ponto de vista prático, aparecem exemplos que impõem novos desafios aos Movimentos Sociais e Universidade, isso se esses atores quiserem retomar essa discussão no contexto do curso. Um desses exemplos é o processo seletivo dos estudantes. Atualmente, não é facultada aos Movimentos Sociais nenhuma possibilidade de indicação de suas lideranças; o processo se dá via prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa forma, como organizar as lideranças e juventude dos assentamentos, dos acampamentos, das EFA's para se mobilizarem pra fazerem o ENEM e depois se inscreverem na Universidade passa a ser uma questão do processo seletivo, sendo essa uma questão que merece ser mais amplamente retomada.

Outro exemplo que elencamos no quadro da figura 11 e que merece destaque, como apontamentos de “ganhos” do percurso de institucionalização do Lecampo e que precisa ser reforçado é o da realização, como parte integrante do Lecampo de atividades de Inter-Módulos nos Tempos-Comunidade. É um momento de pensar o curso fora dos muros da Universidade. Essas atividades ocorrem em escolas do Campo sejam Escolas Família Agrícolas e ou em escolas de assentamento e acampamento. Esse é um exemplo que como é possível a Universidade construir processos que garantam a participação. Organizados pelos estudantes e pela Equipe de Coordenação do Curso essas atividades geram possibilidades de reflexões sobre a prática pedagógica, além de serem espaços profundos de participação dos sujeitos coletivos da Educação do Campo.

Encerramos esse item com a reflexão Clarice Santos (2012) sobre o processo de articulação por uma Educação do Campo, que com seus recuos e avanços recoloca uma nova postura para os Movimentos Sociais:

O que eles reclamam agora é pela legitimidade do protagonismo, querem mais do que o mero reconhecimento de que foram importantes para a criação de políticas, querem se ver refletidos, reconhecidos na condução, no planejamento, na execução, na avaliação de tais políticas (SANTOS, 2012, p. 120).

Enfim, um curso em nível regular, que hoje chega a quarenta e uma turmas em implantação na modalidade presencial, desenvolvidos por IES em vinte estados e no Distrito Federal, representa a conquista de direitos dos povos do campo, mas em sua essência representa também novos desafios para a manutenção dos princípios presentes em sua origem. O contrário disso é o curso se tornar mais um curso na grade da Universidade, com pouca força política, deixando mais uma vez do lado de fora de seus muros aqueles que lutaram por ele.

3.3. Movimentos Sociais e Educação do Campo hoje: lições a partir da Experiência do Lecampo na UFMG

A discussão sobre movimentos sociais é bem complexa, ainda mais quando se refere ao contexto brasileiro. O ano de 2013, onde ocorreram diversas mobilizações em centenas de municípios¹⁰² é um bom exemplo dessa complexidade. Naquela ocasião milhares de pessoas se mobilizaram com pautas pulverizadas, ou mesmo sem uma reivindicação plausível, em muitas manifestações, algumas delas sem dirigentes e sem partido. Se por um lado elas eram importantes, na medida em que coloca as pessoas se mobilizando, alterando assim parte de sua consciência política, por outro lado pelo seu caráter “apartidário” deixou atônitas aquelas organizações e militantes que historicamente se vinculam a uma luta social. Mais do que imagens que saltavam aos olhos, aquela realidade, que se arrefeceu na mesma intensidade que começou coloca indagações do tipo: O que são os movimentos sociais no Brasil? O que estava acontecendo no Brasil? E qual papel dos partidos políticos e dos movimentos sociais nesse contexto?

Distante de ser uma questão teórica, a discussão conceitual dos *novos movimentos sociais* dos anos 1980 e 1990, que se pautou pelos movimentos sociais populares ligados às práticas da Teologia da Libertação (GONH, 2012), é necessário sua atualização para

¹⁰² Com uma pauta de enfrentamento a organização da Copa do Mundo da FIFA no Brasil, essas mobilizações ainda traziam reivindicações contra a corrupção, transporte público de qualidade entre outras.

compreender essas novas mobilizações que em pouco tem a ver com as pautas históricas dos movimentos de esquerda. Conceição Paludo, remonta algumas das contradições envolve esse conceito Na discussão do verbete sobre a trajetória da “Educação Popular” no Dicionário da Educação do Campo, a autora afirma que:

Movimento social passa a ser um grande “guarda-chuva”, sob o qual se abrigam diferentes concepções cujas discussões não explicitam seus pressupostos; deixa-se de realizar a formação política: a importância da conscientização política é praticamente negada. A via eleitoral e o terceiro setor são assumidos como estratégia: espaço das lutas e da possibilidade de inclusão social. Tudo se faz em nome dos e para os pobres, que já não são sujeitos de seu processo de libertação (PALUDO, 2012, p. 285).

Reforça-se nessa dissertação uma compreensão de movimentos sociais a partir das lutas dos Movimentos Sociais do Campo, em especial da Via Campesina e do MST e de outras organizações que compõem o Movimento da Educação do Campo. Essas Organizações agregam em suas trajetórias demandas de reivindicações econômicas (direitos sociais, terra, território, trabalho) com as demandas de pauta política e de transformação social. E essa dupla dimensão que colocam sempre numa seara de contradições: qual seja a questão da institucionalização. E essa questão ronda a história das lutas sociais. No caso dos Movimentos Sociais do campo, há tensão na concepção e na prática. Trataremos a seguir do caso do MST como um todo, seja na implantação das escolas ou nas relações estabelecidas com as secretarias de educação.

Como já abordamos no Capítulo 1, logo no início dos acampamentos já são feitas lutas e negociações para a efetivação de escolas nas ocupações. Enquanto uma equipe negocia com a secretaria de educação, outras, em mutirão, reformam ou constroem os espaços a serem destinados a escolas. Essa fase de negociações com as secretarias de educação é muito rica por sua dimensão formativa, sobretudo, pela participação das famílias nesse processo. Contudo é uma fase também que se torna emblemática quando se precisa definir com as secretarias municipais e estaduais: quem serão os professores, a organização do tempo e espaço, como inserir na Escola e no PPP a simbologia e mística do Movimento. Essa é uma das facetas da institucionalização.

Do mesmo modo, a passagem de acampamento para assentamento é outro exemplo em que conseguimos vislumbrar esse processo de institucionalização. A dinâmica do acampamento é mais política e menos formal. As reuniões são rotineiras para discutir os problemas da comunidade. A coletividade impera na discussão do modo e de onde construir os barracos de lona preta, em como dividir as doações coletivamente, onde construir a escola entre outros assuntos. Com o assentamento, símbolo da conquista da terra, se perdem esses processos coletivos, conferindo muitas vezes ao INCRA o poder que era antes do Movimento. Assim, a organização dos lotes, das áreas coletivas, do modo de produção marca uma nova ossatura na estrutura das comunidades, gerando novas tensões entre o que a luta coletiva defende enquanto princípios fundamentais e o que o Estado quer implantar.

Esses dois exemplos, da luta e conquista das escolas, e da luta e da conquista da terra são demonstrações de como, item por item, vão sendo colocadas barreiras burocráticas e políticas. Ambas se somam em um misto de resistências que atrasam por demais os processos de implantação dos projetos escolares e ou de definições dos assentamentos.

Houtart (2006) faz uma discussão, no contexto da década dos anos 2000, e que ainda nos parece pertinente, da emergência de um novo sujeito histórico. Para ele, isso depende de algumas condições, entre elas a “de ter uma crítica interna com o fim de **institucionalizar as mudanças**¹⁰³ e assegurar uma referência permanente aos objetivos” (HOURTART, 2006 p. 428). Institucionalizar, nesse caso, significa o desafio de acumular conquistas ainda nesse modelo, já que a classe trabalhadora é detentora de direitos sociais por ela mesma demandada historicamente.

Os acúmulos de conquistas são sintetizados através da ampliação de conquistas de direitos, como a construção de um Marco Legal, leis, políticas e outras. Mas, se por um lado institucionalizar é uma necessidade, de outro exige que as estratégias e objetivos estejam muito bem definidos. No caso analisado nesta dissertação, os Movimentos Sociais e parceiros envolvidos tinham e têm clareza sobre o que aguardar das Licenciaturas em Educação do Campo e das universidades; da mesma forma, sobre a Educação do Campo no interior do MEC e das secretarias estaduais.

A Educação do Campo, se não for pensada e discutida permanentemente pelos e com os Movimentos Sociais, pode gerar mais perdas do que ganhos. Nessa direção, lembramos como essas questões foram discutidas no FONEC, em 2012:

¹⁰³ Grifos nossos.

[...] implica em definir uma atuação unificada desde os objetivos, projeto e sujeitos originários da Educação do Campo nesse quadro atual de hegemonia do agronegócio na sociedade, de padronização e uniformização de políticas no bojo do projeto de desenvolvimento assumido pelo Estado brasileiro (neoliberal, dependente), de bloqueio da reforma agrária, de criminalização dos Movimentos Sociais. Como se movimentar nesse momento nas esferas do campo, da educação, da política pública, constituidoras da Educação do Campo? Como fazer a formação dos trabalhadores nesse quadro atual do confronto de classes (FONEC, 2012, p. 24)?

Assim sendo, a Licenciatura em Educação do Campo da UFMG tem lições importantes para alimentar as lutas dos Movimentos e lutas internas no interior da Universidade. São lições teórico-práticas e lições prático-teóricas. Nessa dimensão prática, discutir a questão da institucionalidade requer hoje também compreender sobre a quem está se chamando Movimentos Sociais, principalmente pela dinâmica de novos perfis que adentram nas Licenciaturas. O fazer pedagógico, como nos cursos do Pronera, é uma das lições que é preciso aprender no objetivo de como inserir esses novos sujeitos num processo que desperte para as dimensões da política e de como funcionam as contradições da sociedade para que compreendam e assumam as lutas históricas do campo e os processos de educação empreendidos coletivamente e que os antecederam. Reportamos mais uma vez aos estudos gramscianos como perspectiva para nossa análise, em suas ponderações a respeito da espontaneidade e da direção consciente. Para o autor:

Negligenciar, e pior, desprezar os movimentos ditos “espontâneos”, ou seja, renunciar a dar-lhes uma direção consciente, a elevá-los a um plano superior, inserindo-os na política, pode ter frequentemente consequências muito sérias e graves. Ocorre quase sempre que um movimento “espontâneo” das classes subalternas seja acompanhado por um movimento reacionário da ala direita da classe dominante... (GRAMSCI, 2012, p. 200).

Ainda no campo prático, o Movimento da Educação do Campo foi capaz de confrontar os limites das instituições de ensino brasileiras, abrindo possibilidade de construção de projetos coletivos no interior dessas instituições com os princípios dos

Movimentos Sociais no que se refere à concepção de educação e de sociedade. Com novas práticas introduzidas e consolidadas na academia, como os Tempos Comunidades e Tempos Escola, a Pedagogia da Alternância, a participação ativa dos sujeitos, é preciso, desse modo, abrir agora novas possibilidades nas políticas institucionalizadas, afinal elas são produtos das lutas coletivas.

As falas dos sujeitos sobre as perspectivas dos Movimentos Sociais e a Educação do Campo caminham na direção da retomada da luta e no sentido de não sobrepor e / ou estes fazerem de seu papel, o papel do Estado. Da mesma forma, a necessidade de a sociedade civil estar em movimento e luta, ampliando sua participação no caso das conquistas de políticas já institucionalizadas. Segue abaixo a fala de um dos Sujeitos Coordenador e Educando respectivamente:

Duas reflexões são necessárias sobre a Educação do Campo: primeiro, um movimento que luta na sua efetividade no dia a dia fazendo luta diária de enfrentamento. De ocupar, e ser despejado, de ocupar de novo, seja o MST, a Via Campesina, os sindicatos e segundo, um movimento que está lutando por políticas públicas também [...] A Educação do Campo passa pra mim por todos esses vieses do enfrentamento da luta diária, se não for os movimentos que ainda continuam lutando, não teríamos, por exemplo, muitas das conquistas (Sujeito Coordenador B).

Não adianta achar que vamos dar conta de resolver os problemas com o Programa em **nossas mãos** e o Estado do outro lado. Nesse caso, e de outras políticas estamos fazendo o papel de executar a política pública, de lutar pela política pública de fazer o controle social da política pública [...] O desafio é como vamos fazer para que o Estado assuma de fato a Educação do Campo (Sujeito Estudante B).

Do ponto de vista teórico-prático, constatamos a necessidade de os grupos sociais envolvidos fortalecerem-se em torno da ideia de serem integrantes de um corpo de “intelectuais orgânicos”, vinculados às lutas sociais dos grupos subalternos. Nessa direção, é necessário ter clareza de quais são as estratégias coletivas. Os sujeitos da pesquisa que originou essa dissertação revelam em todo o processo qual estratégia é essa: a luta. É uma luta para não se deixar perder tudo que se conquistou; luta por efetivação dos direitos, pela disputa de concepção de política pública e por garantia dos avanços educacionais ocorridos nos últimos anos.

Pode ser contraditório tudo isso, e é sobre essa contradição que nos movemos. Mas para a classe trabalhadora, que historicamente foi alijada dos direitos sociais, garantir esses direitos mesmo que dentro dos limites impostos por essa sociedade, ainda é uma conquista, é um passo importante na direção da construção de um novo futuro. Uma das coordenadoras afirma sobre o caminho da experiência na UFMG:

Nessa direção dos desafios da parceria da UFMG com os Movimentos Sociais, é preciso fazer uma “reocupação”¹⁰⁴ a parceria não está perdida, mas há um distanciamento de fato presente. Se esse distanciamento se deve ao fato do Lecampo ter virado um curso regular isso então tem que ser discutido (Sujeito Coordenador B).

A consciência e apreço que se inculcou nos movimentos sociais do campo pelo direito à educação é um dos legados que nos trazem as lutas coletivas pela Educação do Campo, que completam dezessete anos em 2015. Nessa direção, caminhamos para o encerramento desse capítulo com uma reflexão de Frigotto (2011) ao analisar a educação do campo num contexto de projeto societário alternativo:

[...] Para que haja possibilidade efetiva de mudanças, o desafio dialético e da efetiva democracia é o de qualificar a quantidade, isto é, desenvolver processos formativos e pedagógicos que transformem cada trabalhador do campo e da cidade em sujeitos, não somente pertencentes à classe, mas com consciência de classe que lhes indica a necessidade de superar a sociedade de classes (FRIGOTTO, 2011, p.40).

Assim, buscamos nesse último capítulo esboçar algumas ideias recuperando as questões centrais e conceitos ao redor da “Teoria do Estado Ampliado”. Discutimos ainda a Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, destacando o vínculo que as lições dessa experiência podem trazer à implantação do Pronacampo, elucidando os desafios que esse programa apresenta em sua implementação no contexto da participação dos movimentos sociais. Por fim, destacamos alguns desafios enfrentados pelos Movimentos Sociais na luta por Educação do Campo para o novo período que se aponta.

¹⁰⁴Em referência à Turma 2005, considerada simbolicamente como a ocupação do latifúndio do saber na UFMG.

Finalmente, toda a discussão de institucionalização implica em outros debates, como, por exemplo, na concepção de democracia e participação nos limites dos marcos liberais, o que, em algum momento, reflete nas ações em parcerias com os Movimentos Sociais. Isso também requer uma compreensão do papel da sociedade civil no seu sentido mais amplo e crítico, imbuída da práxis e das necessárias disputas a serem travadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para permanecer durante longo tempo na trincheira é preciso ter 'coragem', isto é, ter perseverança na intrepidez que pode ser dada pelo terror (certeza de morrer se não ficar), ou pela convicção de estar fazendo algo necessário (coragem).

Antonio Gramsci

O caminho desta dissertação desde a escrita do projeto de pesquisa indicava um desejo de estudar a Licenciatura em Educação do Campo para entender como se dava o processo de construção de uma política pública. Esse desejo, em entender como se configura essa questão, surgiu pela nossa militância e formação. Refinamos o olhar para as possibilidades, os tempos que dispúnhamos e o que era possível de ser realizado em um estudo de Mestrado. Diante dessas possibilidades, analisamos a trajetória do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE/UFMG, no período de 2005 a 2008, para compreender o lugar dos Movimentos Sociais na construção dessa política. Para tanto, utilizamos documentos referentes ao processo de construção, implantação e regulamentação do Curso em consonância com falas de sujeitos: coordenadores pedagógicos, professores e educandos envolvidos, que, desse modo, compuserem nossa análise.

Consideramos do ponto de vista prático-teórico, a Educação do Campo com seus pressupostos, sujeitos e perspectivas, compondo o “chão” da pesquisa, demonstrando seu papel articulador dentro de uma perspectiva mais ampla. Tratamos da constituição desse processo em Minas Gerais, tendo como referenciais a Rede Mineira de Educação do Campo e a trajetória de educação do MST. Esse contexto vinculado a processos sociais de lutas coletivas é um processo que agrega questões como o projeto de campo e de sociedade. Citamos, a título de exemplo, o modo como estão imbricados a discussão de Reforma Agrária, a luta pela terra e os conceitos de educação e escola. Sendo que esses últimos ampliam-se na direção de que, ao pensar e construir uma nova sociabilidade no campo assume-se as questões de sala de aula, mas em vinculação com as lutas pelas conquistas sociais dos trabalhadores.

O Movimento da Educação do Campo emerge como propulsor de um debate no âmbito de instituições de ensino e pesquisa e na constituição de programas educacionais

para esse setor, junto às esferas de governo, trazendo conquistas e desafios. Contudo ele dá um salto, indo de questões que eram sobre o direito à escolarização, que o motivou à discussão de um novo formato, em conteúdo e forma, da escola e da educação para os povos camponeses. É desse modo que, essa luta coletiva, com suas trajetórias e experiências inserem-se no âmbito do Estado, suas demandas, anseios e práticas. Sendo em alguma medida admitida conceitualmente por este, mas nem sempre o modo como é implantada converge com os princípios que a engendrou. A lógica de institucionalização da Educação do Campo na esfera estatal, a faz como uma Educação Rural, *revisitada*, ou baseada em princípios que não estão em sua gênese, conforme tratamos no Capítulo III, retirando a marca da política e da resistência, nas quais se deram seus princípios.

Da criação do Pronera à instituição do Pronacampo foi uma longa caminhada, que demonstra a partir do primeiro, a possibilidade de uma gestão partilhada com os Movimentos Sociais com um diálogo ativo. Já com o Pronacampo, como demonstramos na comparação que fizemos com a Licenciatura, há um diálogo, mas advindo, principalmente a partir das diretrizes que o Ministério da Educação, considera pertinente, como concepção de educação.

Consideramos também, do ponto de vista teórico, a leitura da formulação de Estado a partir das lições da vida e da obra de Antonio Gramsci, principalmente no seu contexto de luta no Partido Comunista Italiano e aprofundamento do estudo da Teoria do Estado Ampliado. Utilizamos desta como uma leitura necessária na discussão da Educação do Campo, pois os Movimentos Sociais e demais grupos sociais envolvidos nesses processos, são expressões da Sociedade Civil gramsciana, que ao tensionar o Estado seja do ponto de vista prático, com a institucionalização ou do ponto de vista teórico, na construção de suas experiências, geram novas concepções e ideias acerca da educação.

Mônica Molina (2012) destaca no verbete “políticas públicas” do Dicionário da Educação do Campo, essa articulação em defesa da educação, como “um movimento maior de reação da sociedade civil de homens e mulheres que se recusaram a aceitar o modo de vida imposto pela sociabilidade do capital que a tudo mercantiliza e exige do Estado a institucionalização de políticas sociais” (MOLINA, 2012, p. 589). Recuperamos essa ideia na compreensão de que mesmo com as contradições desse modelo de sociedade, através das lutas empreendidas, sejam no dia a dia dos Movimentos Sociais, ou nas batalhas institucionais diárias, tem conseguido alcançar políticas na educação. Com o acúmulo já alcançado no percurso da Educação do Campo, requer dos sujeitos envolvidos, uma requalificação, para

enfrentar as contradições que emergem.

Nossas considerações apontam para algumas questões que será exposto a partir de agora. A formação de educadores e educadoras do campo constitui para os Movimentos Sociais uma demanda central, por isso são históricas as parcerias, formais ou informais, para formação de seu público. Uma formação concatenada com a formação técnica e didática, tendo essa formação como parte da formação dos intelectuais orgânicos da Educação do Campo. A Faculdade de Educação é uma das parceiras nesse processo, sendo uma das unidades da UFMG, mais progressistas no que se refere ao seu pioneirismo, na construção de projetos e ações na direção da afirmação e inclusão de estratos sociais historicamente alijados dos direitos sociais.

Foi a partir daí a constituição das Turmas 2005 e 2008 do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. A Turma 2005 em caráter de projeto foi uma proposição parida no seio dos movimentos sociais, capitaneados pelo MST. Essa parceria representou uma nova relação da FaE/UFMG, com as questões advindas da realidade camponesa. Sendo também um momento de possibilidades de ensaios pedagógicos a partir do Pronera. A turma 2008 surge a partir das discussões no GPT Educação do Campo do MEC. Ressaltamos os limites desses “fóruns” e GTs, criados no âmbito do Estado, que apesar de amplas discussões, com as organizações sociais, as diretrizes finais têm sempre a supremacia governamental. Assim essa turma desenvolveu-se em parceria com a Rede Mineira em Educação do Campo, como projeto-piloto, mas, caminhou quase com *status* de uma política institucional, porque nesse período e no ano de 2009 com a adesão da UFMG ao Reuni o Lecampo começa a ter oferta regular.

Apesar do pioneirismo da FaE/UFMG e das experiências já realizadas no Brasil a partir de cursos superiores com o Pronera, que a própria UFMG coordenou com a Turma 2005, o Lecampo no que se refere aos Movimentos Sociais ainda se intimidou na discussão do processo de consolidação da participação. Observamos contradições entre o discurso da Equipe parceira sobre essa questão e o que permeia os documentos oficiais do Curso. Ao longo da dissertação, expusemos que, em função de dois períodos, quer seja o primeiro de experimentação e maturação do Curso, e depois o segundo como uma fase de consolidação e regulamentação do Curso e em consonância com aspectos da alteração do perfil dos estudantes e a diminuição da participação efetiva dos Movimentos Sociais na gestão do Curso e o processo institucional, a participação teve nuances em seu teor político-pedagógico, às

quais denominamos de participação “conceitual”, “administrativa” e “representativa”. Ou seja, o curso foi perdendo a relação orgânica com os Movimentos Sociais, base de sua origem, e isso foi possibilitando um processo apenas representativo e não propriamente democrático e participativo de construção conjunta entre os sujeitos que compunham o curso. É a partir de toda essa problemática, que apontaremos a seguir algumas ponderações que consideramos como desafios, que são ao mesmo tempo do Lecampo da UFMG, mas que são também de todos aqueles atuam no âmbito da Educação do Campo, principalmente no que se refere aos contextos de implementação e gestão de políticas públicas.

A relação dos Movimentos Sociais e o protagonismo arrefecido no Lecampo, nos fez remeter às experiências do PRONERA, que, quando instituído, em 1998, não contava ainda com marcos legais sobre a Educação do Campo que o sustentasse. O Pronera, pelas experiências de seus projetos foi precursor desse processo. Muitos foram os avanços desse período, valendo lembrar pelo menos duas conquistas, quais sejam as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e o Decreto 7352 de 2010, que instituiu a Educação do Campo no âmbito da legislação educacional brasileira. Alguns municípios e estados também já organizaram suas Diretrizes municipais e estaduais, regulamentado essa questão em nível local.

Destacamos parte dessa história para demonstrar que naquele contexto ainda em maturação do Movimento da Educação do Campo, o Pronera conseguiu ressignificar as políticas públicas, concebendo uma gestão junto aos Movimentos Sociais, discutido a função social da pesquisa acadêmica e realizando ações desde a escolarização/alfabetização, cursos técnicos e de graduação à pós-graduação para jovens e adultos acampados e assentados da Reforma Agrária. Apontamos nessa direção que um dos desafios é a retomada das experiências gestadas no interior do Pronera, tanto para o fortalecimento desse Programa, quanto pela experimentação e reflexão política e pedagógica que ele trás para os formatos das Licenciaturas em Educação do Campo que estão sendo desenvolvidos.

Outra questão emblemática é da vinculação do Curso à luta política, através de ações dos Movimentos Sociais e da Universidade que propiciem esse debate e essa prática. O Curso pela complexidade de sua gênese é o reflexo do que ocorre no âmbito das lutas sociais. Por isso, a discussão política deve fazer parte do seu dia a dia, colocando-o em movimento. A luta política quando afirmada, é parte constitutiva de uma perspectiva importante de formação e inserção dos sujeitos, envolvidos. Além do mais ela é a garantia da manutenção do Curso,

quando ainda persiste um quadro, onde suas demandas tais como a sustentação financeira e institucional no interior do MEC e mesmo os avanços dentro das instituições de ensino ainda não são questões superadas. Portanto não poderíamos deixar de afirmar aqui “luta política” dentro daquilo que Gramsci aponta,

Para a filosofia da práxis, as ideologias não são de modo algum arbitrarias; são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de instrumentos de domínio, não por razões de moralidade, etc., mas precisamente **por razões de luta política**: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar outra, como momento necessário da subversão da práxis (GRAMSCI, 1999, p. 387, grifo nosso).

Ter a luta política como um horizonte, serve para reforçar o desafio da Educação do Campo em retomar mais radicalmente a defesa das conquistas que se originaram a partir dela, principalmente num contexto político em que o ideário original por trás de seu conceito começa a ser disputado na sociedade. A Educação do Campo atinge novos patamares, dos acessos às políticas no âmbito do Estado, é em função disso que precisa qualificar-se no campo organizativo.

Quando o protagonismo “instituinte” dos Movimentos Sociais, na criação de políticas públicas, não oxigena sua execução, é preciso refletir sobre essas conquistas para realinhá-las. E isso só será possível se, forem fortalecidos os fóruns e espaços de discussão que a pautam, discutindo, assim, os caminhos para a Reforma Agrária estagnada, o acirramento das lutas pela terra indígenas, em disputa com grandes projetos (das hidrelétricas, barragens), a reforma política brasileira, dentro do que propõem os movimentos populares, retomando assim os eixos que dão sustentação a Educação do Campo na perspectiva da emancipação e da transformação.

No caso dos Movimentos Sociais, luta política deve significar a mobilização política e pedagógica. A Rede Mineira, precisa recuperar sua articulação e potencial de agregar as organizações sociais, para fazerem análises políticas do período que passa a Educação do Campo e traçarem metas de planejamento comuns. Alguns exemplos já começam a apontar, como o do Movimento Sem Terra que, em comemoração à passagem dos seus trinta anos prepara a realização do II ENERA em 2015. Esse encontro terá um caráter

político- formativo visando aprofundar e discutir o projeto educativo do Movimento bem como avaliar as novas dimensões por que passam hoje a discussão sobre a Educação do Campo e qual deve ser seu papel nesse contexto. Essas iniciativas devem ser multiplicadas como forma de os movimentos qualificarem a elaboração teórica e prática de suas experiências, e projetarem suas ações na disputa de hegemonia que entrecorta a Educação do Campo.

Para as Universidades, e sempre olhando para nosso campo de pesquisa, a FaE/UFMG, é necessária a retomada das experiências de construção dos Encontros Mineiros de Educação do Campo (EMEC), como já vem sendo discutido em 2015, tendo esse como parte integrante do Lecampo/UFMG, importante, na medida em que dá visibilidade ao curso, e onde poderão ser feitas avaliações de seu percurso, tanto do ponto de vista pedagógico como da sua dimensão política, discutindo, por exemplo, a participação. Eles devem constituir-se como espaços de reflexão política, mobilização e científico-acadêmico, se organizando dentro de uma agenda, que seja anual ou semestral. São em espaços como o do EMEC que se apontam as possibilidades de afirmação para dentro da Universidade, de uma força maior da participação dos Movimentos Sociais, demarcando “territórios” ao demonstrarem a vinculação do curso com os processos sociais que estão no campo.

Dando seguimento aos desafios, é imprescindível discutir formas de efetivar a participação dos Movimentos no âmbito dos Cursos regulares. O Lecampo da UFMG começou esse processo através da instituição do Colegiado da Licenciatura em Educação do Campo, mas precisa diferenciar esse espaço da experiência formal de colegiados, alargando, por exemplo, para além da representação discente, a representação de lideranças dos Movimentos. Da mesma forma a Comissão Interinstitucional, precisa ressignificar seu sentido e sua intencionalidade política, do contrário ela se encerra em questões do âmbito formativo e informativo. Um melhor papel seria como discutir a garantia de que os processos decisórios (ou parte deles), como contratação de docentes, grade (quadro matriz) curricular, processos seletivos, possam ser mais amplamente debatidos e encaminhados.

Por fim, outra questão importante a tratarmos é a da Organicidade das turmas do Lecampo, sintetizadas na autogestão dos estudantes. Essa é uma das características que marca a maioria dos Movimentos Sociais que atuam na Educação do Campo. Nossa dissertação mostrou o quanto essa Organicidade contribuiu para a constituição pedagógica do curso, a questão administrativa e mesmo para garantia da presença dos sujeitos nos processos de

definições no Curso. Compreendemos que por sua importância, a organicidade deve ser incentivada, debatida e concebida pelo curso como um “princípio” educativo. A autogestão dos estudantes incentiva o protagonismo dos sujeitos, forja lideranças e é um dos elos que o curso tem, para que o diferencie de outros formatos. Não é possível fazer formação de professores do campo, numa perspectiva da formação dos intelectuais orgânicos desta luta, sem a garantia da Organicidade, sempre fortalecida e efetiva.

Assim, espera-se que essa dissertação, contribua, seja no Movimento Sem Terra, seja na luta pela Educação do Campo, no avanço desse debate. E na compreensão do quanto ainda é necessário aprofundar essa discussão. Saímos desse processo com a certeza do compromisso ético com a pesquisa e com a militância na Educação do Campo. E mais ciente ainda de que a participação dos Movimentos Sociais não é obra de uma concessão ou benevolência, será sim uma conquista, feita no campo político.

Concluimos ainda com a ponderação de que a institucionalização dos Cursos, como o do Lecampo da UFMG, representa para os Movimentos Sociais uma conquista grandiosa, pois fez e faz parte das reivindicações históricas dos Encontros, Seminários e Conferências de Educação do Campo ocorrido em todo Brasil. Contudo, se por um lado os movimentos precisam fazer uma reflexão sobre o que representa para eles as experiências das Licenciaturas do Campo, no caso das Universidades é necessário que construam esses processos de institucionalização com mais maturidade política. Do contrário, as lutas do Movimento da Educação do Campo se encerrarão como “... uma profusão de programas, projetos e ações sem foco num projeto societário e educacional contra hegemônico” (FRIGOTTO, 2011, p. 32). O caminho a percorrer é longo e todas as reflexões expostas até aqui remontam a discussão sobre a democracia no estado liberal, e servem para dar luz à discussão da participação e revela o quanto ainda, apesar de questioná-la, os projetos de lutas coletivos, como as Licenciaturas do Campo, estão ainda condicionadas pela natureza dessa sociedade. Nesse caso específico, é preciso elaborar novas sínteses de debate para o interior do Curso para entender como este pode e deve contribuir para a disputa e construção de forças para as lutas coletivas que o originaram.

Finalmente, o Lecampo da UFMG e os demais cursos de Licenciatura em Educação do Campo que se irrompem pelo Brasil, precisam se consolidar como uma política pública, mas a prática dessa formação de educadores deve-se a uma construção de projeto de campo, no sentido de um projeto para além da conquista dos direitos da educação. É

necessário formar professores, mas é necessário também construir escolas, e muitas, não apenas fisicamente, mas repensar suas questões e dilemas pedagógicos. Dessa forma, a Educação do Campo foi aqui apresentada como um importante campo de experiência para discutir não somente a educação, mas a transformação social. Esta conseqüentemente será fruto daquilo que conseguirmos construir e avançar na primeira.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out/dez.2010.

ARROYO, M. G. Políticas de Formação de Educadores do Campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ANTUNES- ROCHA, M. I; PINHO, L. FREITAS, C. **Educação do Campo da luta à conquista de direitos**. Belo Horizonte: CEAD/Faculdade de Educação, 2013.

_____, M. I; MARTINS, A. A.(orgs.). **Educação do campo - Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

_____, M.I; DINIZ. L. MARTINS, A. Percurso formativo da Turma D. José Mauro: Segunda turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE/UFMG. In: MOLINA. M.C; SÁ, L. M. **Registro e reflexões a partir das experiências pilotos (UFMG, UnB, UFBA e UFS)** Belo Horizonte: Autêntica: 2011. Cap. 1, p. 19-35.

_____, M.I; ALVES, I. R.A. RESENDE, B. C. R. Cartografia da Educação Rural em Minas Gerais. In: Encontro de Pesquisas e Práticas da Educação do Campo da Paraíba, 2011, João Pessoa/PB. **Anais do Encontro de Pesquisas e Práticas da Educação do Campo da Paraíba**. UFPB, 2011

ANHAIA, E. M. de A. **Constituição do Movimento de Educação do Campo na luta por políticas públicas de educação**. 2010.131f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, SC, 2010.

BARROSO, E.R. **Educação do campo: contexto de discursos e de políticas**. 2011.420f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em 21 de fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da educação Básica do Campo**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de Subsídios – Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Brasília, 2004.

BRASIL. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Estatística do meio rural (2010- 2011)**. São Paulo, NEAD/MDA, 2011.

BRASIL. Programa Nacional de Educação do Campo. 2012. Apresentação de Slides. 30.p

BRASIL. Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília nº 24, Seção 1, pág. 28.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 2003.343f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP2003.

BUCCI-GLUCKMAN, C. A problemática gramsciana da ampliação do Estado. In: **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro. Paz e Terra 1980. Cap.3 p. 97-148.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E; CERIOLI, P.R. **Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, Fundação UnB, 2002. Cap. 2 p. 18-25.

_____, R. S. Intencionalidades na formação de educadores do campo: Reflexões desde a experiência do Curso Pedagogia da Terra da Via Campesina In MST. **Caderno do Iterra**. Veranópolis, ano 8, nº 11, p. 9-55 maio, 2007.

_____, R. S. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. Rio de Janeiro, **Trab. Educ. Saúde** v. 7 nº 1 p. 35-54 março/junho, 2009.

_____, R.S. Sobre Educação do Campo, In: SANTOS, C.A; FERNANDES, B.M; DUARTE, C.S. et al. **Educação-Campo- Políticas Públicas**. Brasília, INCRA/MDA, 2008. Cap. 5, p.69-84.

_____,R. S. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso.**Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro,v.7 nº 1,p. 35-64, março/junho 2009.

CARVALHO, M. S. **Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**, 2003.145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2003.

CEDEFES. **Por uma Educação Básica do Campo – Cadernos de textos do 1º Encontro Estadual Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG, 1998.48 p.

CHAUÍ. M, O que é ser educador hoje? In CHAUÍ. M, BRANDÃO. C. R; FREIRE. P. et al. **Educador: vida e morte**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1982. Cap. 5, p. 51-71.

CONCRAB. **Novas formas de assentamentos: a experiência a Comuna da Terra**. Brasília, Distrital Gráfica e Editora, 2004.40 p.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, II. **Texto-Base**. Luziânia/GO, 2004.

CORRÊA, M. V. G. **Memória da Prática Discente: um estudo em sala de aula do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG**. 2012.114f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2012.

COUTINHO, C. N. A Teoria Ampliada do Estado In: **Gramsci**. Porto Alegre. L & PM, 1981. Cap. 5 p. 87-103

COSTA, E. M. **Formação do educador do campo: um estudo a partir do PROCAMPO**. 2012.189f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Pará, Belém, PA, 2012.

CRESWELL, J. **Projetos de Pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 2ª Edição. Porto Alegre, Artmed, 2007.

DINIZ, L. S. **Representações Sociais sobre a educação do campo construídas por educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. 2013.143f Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2013.

DEMARTINI, Z.B.F. A questão da análise no processo de pesquisa. In: LANG, A. B. S. G. **Desafios da pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo, CERU, 2001. Cap. 2, p 49-65

DUARTE.R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março, 2002.

DURIGUETTO, M.L; MONTAÑO. C. Conceitos fundamentais: Estado e classes. In: **Estado Classe e Movimento Social**. 2ª Edição. São Paulo, Cortez, 2011. Cap. 1 p. 17- 52.

ENGUIA. M. F. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Artes Médicas, Porto Alegre: 1989. Cap. 4 p. 105-130

FERNANDES, B. M. **Questão Agrária, Pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, B. M. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In SANTOS, C. A. **Campo- Política Pública-Educação. Col. Por uma Educação do Campo Vol. 7**. Brasília, MDA/INCRA, 2006. Cap. 4. p.39-67

_____, B.M. Os campos de pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In MOLINA, M C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, INCRA/MDA, 2006.

FERNANDES, C.C.P. **Trajetória Histórica da Rede Mineira “Por uma Educação do Campo”**65f. Monografia (Especialização em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2006.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. **Carta de Criação**, *mimeo*. Brasília: 2010. 4 p.

FONEC. FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. In: **Seminário Nacional**, 2012, Brasília. Anais... Brasília, 2012. Disponível em: http://www.editoraunesp.com.br/catedra/publicacoes_relatorios.asp?tpl_id=5. Acesso em: 15 ago. 2014.

FONTES, V. Contra a ditadura: luta de classes e sociedade civil no Brasil capitalista (1979 - 1980) In: **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2. Ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010. Cap. 4 p.215-244

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, A; BELTRAME, S et al. **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2011.p.19-47

GATTI, B. A. **Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: nº 113, p.65-81 julho, 2001.

GONH, M. da G. Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos In: **Movimentos Sociais no Brasil na Era da Participação (1978-1989)** 10ª Edição. São Paulo, Edições Loyola, 2012.

GONSAGA, E. A. **Pedagogia da Terra - O Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Minas Gerais**. 2009.159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2009.

GRAMSCI, A. Caderno 11 (1932-1933): Introdução ao estudo da filosofia In: **Cadernos do Cárcere - Introdução ao estudo da Filosofia A Filosofia de Benedetto Croce**.Vol.1. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999. Cap. 1. p. 86-191

GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In **Cadernos do Cárcere - Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Vol.22ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Cap. 1. p. 13-55

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Vol.3. **Maquiavel. Notas sobre o Estado e Política**. Vol. 3. 5ª Edição. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2012.

GRAMSCI, A. Caderno 25 (1934): Às margens da história (história dos grupos sociais subalternos) In: **Cadernos do Cárcere – O Risorgimento: Notas sobre a história da Itália**. Vol.5. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999. Cap. 2. p. 129-147

HILSDORF, M. L. S. Da ditadura militar, aos nossos dias. In: **História da Educação Brasileira- leituras**. São Paulo, Thomson Learning Edições, 2006. Cap. 9. p. 119-135.

HOUTART, H. Os Movimentos Sociais e a construção de um novo sujeito histórico. In: BORON, A. A; AMADEO, J; GONZÁLES, S. **A teoria marxista hoje: problema e perspectivas**. 1ª Ed. Buenos Aires, Argentina: CLASCO, 2006. Cap. 21. p. 421-431

HORÁCIO, A.S. **Trajetória de formação de educadores do campo: um estudo exploratório segundo educandos e educandas do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Pedagogia da Terra**. 2010. 45f. Monografia (Graduação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2010.

KOLLING, E; MOLINA, M; NERY. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LANDAU, E. C. et al. **Variação geográfica do tamanho dos módulos fiscais no Brasil**. Sete Lagoas, Embrapa Milho e Sorgo, 2012.

LAUREANO, D. S. MOREIRA, G. MST: 25 anos de luta pela Reforma Agrária. Belo Horizonte: **Veredas do Direito**, v. 6, nº 9, p. 11-31, 2009.

LENIN, V. I. **O Estado e a Revolução: doutrina do Marxismo sobre o Estado e as tarefas do Proletariado na Revolução**. Lisboa- Moscovo. Editora Avante, 1978.

LEHER, Roberto. Organização, Estratégia Política e o Plano Nacional de Educação. **Marxismo 21**. Rio de Janeiro, pp. 01 a 23, out. 2014.

LERRER, D. Preparar gente: A educação superior dentro do MST. **Revista Estudos e Sociologia e Agricultura**. nº 2. p. 451-484. Rio de Janeiro, 2012.

LONDRES, F. **Semente Crioula: Cuidar, Multiplicar e Partilhar**. Passo Fundo-RS, Gráfica Battistel, 2009.

MANACORDA, M. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2ª Ed. Campinas: Alínea, 2010.

MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Z. et. al **A crise dos paradigmas e a Educação**. 11ª edição. São Paulo, Editora Cortez, 2010. Cap. 2, p. 17-33.

MARI, Cezar Luiz De. Universidade e experiência: a cidadania no projeto Rondon. In: DORELLA, Priscila (Org.). O Projeto Rondon em perspectiva na UFV: história, extensão e cidadania. Viçosa: Editora UFV, 2014, p. 114-136

MARI. C. L De ; GRADE, M. O senso comum e a educação em Antonio Gramsci: dimensões singulares da práxis. In: COELHO, E. P; et al. Curitiba, CRV Editora, 2012.

MARX. K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1ªed. São Paulo, Expressão Popular, 2009.

MARX. K. ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas-SP, Navegando, 2011.

MAZZOTTI, A. J. O debate contemporâneo dos paradigmas In MAZZOTTI, A. J GEWANDSZNAJDER F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. 2ª Edição. São Paulo, Editora Pioneira, 1998. Cap. p. 130-142.

MEDEIROS, M.O de. **Novos Olhares, Novos Significados: A Formação de Educadores do Campo**. 2012.252f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

MENDONÇA, S. R. Estado e Políticas públicas no Brasil, uma questão conceitual In **Estado e Educação Rural no Brasil: Alguns escritos**. Niterói/RJ Vícios de Leitura /FAPERJ, 2007.

_____, S.R. Estado In: CALDART, R. S; BRASIL, I. P; ALANTEJANO, P. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular/ Escola Politécnica Joaquim Venâncio, 2012. p 347-353.

_____, S. R. Sociedade Civil em Gramsci, venturas e desventuras de um Conceito In: MENDONÇA. S. R; PAULA, D. A. (orgs.) **Sociedade Civil: Ensaios Históricos**. Jundiaí, Paco Editorial, 2013. Cap. 1.p. 15-27.

_____,S. R. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica **Marx e o Marxismo** v.2, n.2,p. 27- 43jan/jul, 2014.

MESQUITA. H.A. O conflito na fazenda Santa Elina/ o Massacre de Corumbiara: a farsa do processo judicial e do Júri popular. **Pegadav**. 4 n. 2, novembro 2003

MINAYO, M. C. S. (Orgs). **Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade** Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. nov. 2002.

MOLINA, M. C. SÁ, L. Escola do Campo In: CALDART, R. S; BRASIL, I. P; ALANTEJANO, P. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular/ Escola Politécnica Joaquim Venâncio, 2012. p 324-331.

_____, M. C. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de educação do campo. In: **Educação e Pesquisa II: Questões para reflexão**. MDA/MEC, Brasília 2010. Cap. 3, p. 137-149

_____, M. C. Desafios teóricos e práticos na execução de políticas públicas de Educação do Campo. In: MUNARIN, A; BELTRAME, S et al. **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2011.p 103-123

_____, M. C. Políticas Públicas In:**Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular/ Escola Politécnica Joaquim Venâncio, 2012. p 347-353

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e do MST**. São Paulo, Editora Expressão Popular, 2001.

MST. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. Rio Grande do Sul, 1990.

MST. O que queremos com as escolas de assentamentos? Rio Grande do Sul, 1991.

MST. Como fazer a Escola que queremos- O planejamento. São Paulo, 1995.

MST. Princípios da Educação no MST. São Paulo, 1996.

MST. Latifúndio: o pecado agrário brasileiro. São Paulo, 1999.

MST. O MST e a Pesquisa. Veranópolis: **Cadernos do Iterra** nº 3, ano 1, 2001.

MST. Projeto Pedagógico. Veranópolis: **Cadernos do Iterra** nº 3, ano 1, 2001.

MST. Pedagogia da Terra. Veranópolis: **Caderno do Iterra** nº 6, ano 2, 2002.

MST. Educação Infantil: movimento da vida, dança do aprender. São Paulo, 2004.

MST. Dossiê MST Escola-Documentos e Estudos 1990-2001. São Paulo, 2005.

MST. Programa Agrário. São Paulo, 2014.

MUNARIM, A. Elementos para uma política pública de Educação do Campo In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e pesquisas-questão para a reflexão**. Brasília, MDA/INCRA, 2006. Cap.3 p.15-25.

NASCIMENTO, C. G. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa**. 2009.321. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2012.

NETO, A. J. M. Formação de professores para a Educação do Campo: Projetos Sociais em disputa In: ANTUNES–ROCHA, M. I; MARTINS, A. A.(orgs). **Educação do campo - Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Editora Autêntica: 2009. Cap. 1, p.25-39.

_____,A.J.M.Além da terra:Cooperativismo e trabalho na educação do MST. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

NOGUEIRA, M. A. **As três ideias de Sociedade Civil, o Estado e a politização**. In: COUTINHO, C. N; TEIXEIRA, A. P. (orgs). Ler Gramsci, entender a realidade. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira 2003. Cap. 16 p. 215-235

PALUDO, C.. Educação Popular In: CALDART, R. S; BRASIL, I. P; ALANTEJANO, P. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular/ Escola Politécnica Joaquim Venâncio, 2012.

PETITAT, A. **Produção da Escola/Produção da Sociedade**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1994.

PERONI, V. M. V. Público/privado na educação especial em tempos de redefinição do papel do Estado. In: KASSAR, M. C. M. **Diálogos com a Diversidade: sentido da inclusão**. Campinas. Mercado de Letras 2011. Cap. 1 p.39-61.

PIMENTEL, M. A. A. **Políticas de Formação Docente para o Campo: Um olhar sobre as propostas oficiais e os contextos reais de formação**. 2008.113f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2008.

PRADO JUNIOR, Caio. **A questão Agrária**. 2ª Edição. São Paulo, Editora Brasiliense. 1979.

RIBEIRO. M. Educação Rural/do Campo -Contradições In **Movimento Camponês trabalho e educação- Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. Cap. 3. p 165-197.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

ROSENO, S. M. **O curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra e a especificidade da formação dos educadores e educadoras do campo de Minas Gerais**. 2010.130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG 2010.

ROSSETTO, E. R. A. Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

SANTOS, C. A. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: A instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação.** 2009.109f. Dissertação (Mestrado em Educação).Universidade de Brasília.Brasília, DF, 2009.

_____,C.A. A instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito a educação In: **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: A instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB. Brasília: Líber Livro/Faculdade de Educação da UnB, 2012.** Cap. 4, p. 105-116

SILVA, S. A. **Processos identitários em contextos de ações afirmativas.** 159f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/ MG. 2008.

SILVA, L H. **As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias?** Viçosa, Editora UFV, 2003.

_____, L H. **Cenários da Educação no meio rural de Minas Gerais.** Curitiba: CRV, 2009.

SILVA, T. S. N. **Movimentos Sociais e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** 2008.151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2008.

SILVEIRA, M. L.O. **Formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo: as lições derivadas da experiência da UFBA.** 2012.102f. Dissertação. (Mestrado em Educação).Universidade Federal da Bahia.Salvador/BA, 2012.

SOARES DO BEM, A. A Centralidade dos movimentos sociais na articulação entre Estado e Sociedade. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, p. 1137 -1157 set/dez, 2006.

SOUZA, M. A. Educação do Campo: Políticas e Práticas Pedagógicas e Produção científica. Campinas: **Educ. e Sociedade**, vol. 29, nº 105, 2008. p. 1089-1111

STÉDILE, J. P. FERNANDES, B M. **Brava Gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** São Paulo, Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

TSE TUNG, M. **Sobre a Prática e a Contradição.** Expressão Popular. São Paulo: 1999

VENDRAMINNI, C. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol.27, nº 72, p. 121-135, 2007.

VENDRAMINNI, C; D'AGOSTINI, A Educação do Campo ou educação da classe trabalhadora? a perspectiva do empresariado, do estado e dos movimentos sociais organizados. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 29 9 - 32 2 , jul./dez.201. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> Acessado em 23 de jan. 2015.

VIA CAMPESINA. **O problema dos alimentos: A agricultura camponesa é a solução**. 1ª Edição. Brasília/DF, 2008.

VIEIRA, W. A. **Conflitos no campo e reforma agrária em Minas Gerais: reflexões a partir do Banco de Dados da Luta pela Terra**. 2012.121f. Monografia (Graduação em Geografia) Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2012.

WOOD, E. Estado, democracia e globalização. In: BORON, A. A; AMADEO, J; GONZÁLES, S. **A teoria marxista hoje: problema e perspectivas**. 1ª Ed. Buenos Aires, Argentina: CLASCO, 2006. Cap. 19. p. 381-39

REFÊRENCIAS DE SITES CONSULTADOS

AMM. **Perfil dos municípios brasileiros**. Belo Horizonte. Disponível em: <www.portalamm.org.br/index.php/desenvolvimento-economico-municipal/11-perfil-dos-municipios-brasileiros> Acesso em 22 de julho de 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano Safra 2014**. Disponível em <www.mda.gov.br/portalmdasitesdefaultfilesuser_arquivos_278Plano%20Safra%2014-15_04jun2014> Acesso em 28 de outubro 2014.

PORTAL BRASIL. Portal de Notícias do Governo Federal. **Pronacampo vai melhorar qualidade do ensino no campo para aumentar produtividade**. Brasília, 2013. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/03/20/governo-lanca-programa-de-educacao-para-populacao-rural>> Acesso em 29 de abril 2013.

REIS, T. **Número de famílias assentadas sobe, mas é menor que de anos FHC e Lula**. Portal G1, São Paulo, jan. 2014. Disponível em <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2014/01/numero-de-familias-assentadas-sobe-mas-e-menor-que-de-anos-fhc-e-lula.htm>> Acesso em 03 jun.2014

SCARSO, A. **Número de famílias assentadas para fins de Reforma Agrária vem caindo**. **Jornal Brasil de Fato**, São Paulo, abr. 2012. Disponível em <www.brasildefato.com.br> Acesso em 03 jun.2014.

TEIXEIRA, G. Um balanço da Reforma Agrária no governo Dilma. Disponível <http://www.mst.org.br/2014/12/29/gerson-teixeira-um-balanco-da-reforma-agraria-no-governo-dilma.html> . Acesso em 29 de dezembro de 2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Documento I Seminário de Educação do Campo: Proposta de Diretrizes para Minas Gerais.** Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br/gtcampo> Acesso em 4 de janeiro de 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA PECUÁRIA, AGRICULTURA E ABASTAECIMENTO. **Perfil do agronegócio brasileiro.** Belo Horizonte. Disponível em: <www.seapa.gov.mg.br> Acesso em 2 de outubro 2014.

REFERÊNCIA DE DOCUMENTOS REDE MINEIRA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

REDE MINEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Relatório de Reunião. *Mimeo.* Belo Horizonte, 2012.

REDE MINEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Carta de Princípios. *Mimeo.* Belo Horizonte, 2010.

REDE MINEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Relatório de Reunião. *Mimeo.* Belo Horizonte, 2008.

UFMG. Projeto Político Pedagógico do curso Pedagogia da Terra. (Turma 2005) *Mimeo* Belo Horizonte, 2009.

UFMG. Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo. (Turma 2008) *Mimeo* Belo Horizonte, 2011.

UFMG. Parecer sobre o Regulamento do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - turmas 2005 e 2008. *Mimeo* Belo Horizonte, 2010.

UFMG. Regulamento do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - turmas 2005 e 2008. *Mimeo* Belo Horizonte, 2007.

UFMG. Regulamento do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - turmas 2005 e 2008. *Mimeo* Belo Horizonte, 2009.

ANEXOS

ANEXO A- Autorização do Campo de Pesquisa



Avenida Antônio Carlos, 6627 – Pampulha, Sala 1201 - Belo Horizonte (MG) CEP: 31.270901.

Fone: (031) 3409-6346 - educampoead@gmail.com

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Belo Horizonte, 14 de janeiro de 2014.

À Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Viçosa
Professora Patrícia Aurélia Del Nero

Eu, **Penha das Dores Souza Silva**, vice coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação do campo da Faculdade de Educação da UFMG, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo o pesquisador Amarildo de Souza Horácio aluno(a) do curso de Mestrado em Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa-UFV a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “**SOCIEDADE CIVIL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CAMINHOS E DESCAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DO CURSO REGULAR DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**”, sob orientação do Prof. Dr. Cezar Luiz De Mari.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades no presente projeto de pesquisa como de instituição co-participante e do compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

“Assinatura e carimbo do responsável Institucional”
Prof. Penha das Dores Souza Silva
DMTE/FaE/UFMG

ANEXO B – Oferta da Licenciatura em Educação do Campo – Minas Gerais

Ano/Formato	Nome Curso/Universidade	Vagas/Área Formação	Situação
2005/CONVÊNIO PRONERA	LECAMPO/Universidade Federal de Minas Gerais	60	CONCLUÍDA
2008/EDITAL PROCAMPO	LECAMPO/Universidade Federal de Minas Gerais	60	CONCLUÍDA
	LEC/Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	60	CONCLUÍDA
2009/ CURSO REGULAR	LECAMPO/Universidade Federal de Minas Gerais	35	CONCLUÍDA
2010/CURSO REGULAR	LECAMPO/Universidade Federal de Minas Gerais	35	CONCLUÍDA
2011/CURSO REGULAR	LECAMPO/Universidade Federal de Minas Gerais	35	ANDAMENTO
2012/CURSO REGULAR	LECAMPO/Universidade Federal de Minas Gerais	35	ANDAMENTO
2012/EDITAL PROCAMPO	LEC/Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	120	ANDAMENTO
	LICENA/Universidade Federal de Viçosa	120	ANDAMENTO
	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	120	APROVADO MEC
	Instituto Federal do Norte de Minas	120	APROVADO MEC
2013/CURSO REGULAR	LECAMPO/Universidade Federal de Minas Gerais	35	ANDAMENTO
2014/CURSO REGULAR	LECAMPO/Universidade Federal de Minas Gerais	35	ANDAMENTO
TOTAL		835	

Fonte: Elaborado pelo autor.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nós, Amarildo de Souza Horácio e Cezar Luis De Mari , responsáveis pela pesquisa intitulada: **LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTO SOCIAL: UMA ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DO CURSO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS** estamos fazendo um convite para você participar como voluntário destenosso estudo.

Esta pesquisa é um estudo no campo da formação de professores tendo como objeto o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais UFMG e pretende analisar a trajetória de construção do referido Curso, no período compreendido entre os anos de 2005 a 2008 buscando compreender seu processo de implantação. Por meio da abordagem do *ciclo de políticas* buscar-se-á também compreender desde o contexto de propositura do curso e sua efetivação prática o lugar dos movimentos sociais na construção desta política. Acreditamos que essa pesquisa seja importante porque poderá contribuir nas discussões acerca da participação dos movimentos sociais na proposição de política públicas nessa área.

Para sua realização utilizaremos os seguintes instrumentos procedimentais:a análise documental, pesquisa bibliográfica e entrevistas semi-estruturadas. Sua participação constará na realização de uma ENTREVISTA. Nossa pesquisa não apresentará nenhum desconforto ou risco. Além disso, esperamos que, igualmente, ela beneficie a formação de professores do campo bem ajude a aprofundar a participação efetiva de movimentos sociais na implementação de políticas públicas da Educação do Campo.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa. Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa você terá direito à assistência gratuita que será prestada. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações geradas nessa pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Não haverá gastos necessários para a sua participação na pesquisa pois os pesquisadores irão *in loco* para garantir seu devido envolvimento proposto nesse Termo.

Declaro que fui informado (a) dos objetivos do estudo “**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTO SOCIAL: UMA ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DO CURSO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**”, de maneira clara e detalhada e esclareci as minhas dúvidas. Estou informado ainda de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão quanto à participação na pesquisa.

Declaro por fim que é de livre e espontânea vontade, a minha participação na pesquisa anteriormente identificada, que recebi uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TLCE e em caso de dúvidas não esclarecidas de maneira adequada pelo pesquisador responsável, de discordância com procedimentos ou irregularidade de natureza ética tenho ciência de que posso buscar auxílio junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa – CEP/UFV no seguinte endereço e contatos: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa campus Viçosa, prédio Arthur Bernardes, piso inferior, telefone 3899-2492, correio eletrônico: cep@ufv.br.

Viçosa , _____ de _____ de 2014.

Prof. Dr Cezar Luiz De Mari

Orientador PPGE-UFV

Amarildo de Souza Horácio

Orientando

Sujeito da pesquisa

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO- PPGE/UFV

ROTEIRO DE ENTREVISTA¹⁰⁵

✓ **Sujeitos**

- ❖ Docentes envolvidos com a formulação do Curso na UFMG (2005 a 2008)
- ❖ Educandos
- ❖ Coordenadores Pedagógicos

✓ **Perguntas**

1. Quando foi e como se deu sua entrada na discussão da Educação do Campo?
2. Você tem algum engajamento em causas sociais ou sindicais? Você considera sua atuação/participação no Lecampo como uma militância social?
3. Como você se envolveu com o Lecampo e qual sua opinião sobre o Curso?
4. Para você o que representa os Movimentos Sociais na proposição de um Curso de professores do Campo ?
5. Como foi a constituição da demanda do Curso Pedagogia da Terra no ano de 2004/2005?
6. Como foi a implementação da Turma 2008 e qual a relação com a 1ª experiência?
7. Como egresso do Curso e militante do MST, Cáritas e MPA, como foi sua entrada no mesmo?Quais foram suas principais expectativas e como foi a vivência na efetivação do mesmo?
8. Como eram os espaços de participação e de gestão do Curso na experiência de 2005. E na Turma de 2008?
9. O que representou a Rede Mineira em Educação do Campo nesse processo?

¹⁰⁵Contribuições a partir de MINAYO, M. C. S.org. Pesquisa social: Teoria ,Método, e Criatividade . Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

10. Quais as principais semelhanças e diferenças entre a CPP da turma de 2005 eo Grupo Gestor da turma de 2008?
11. Como se deu o processo de discussão do Colegiado do Curso?
12. Quais as contribuições dos movimentos na constituição da Proposta Pedagógica (PPP) do Curso e da matriz curricular respectivamente nas turmas de 2005 e de 2008?
13. Qual o perfil dos docentes que atuaram no Curso ao longo da sua trajetória, e qual critério de participação desses?
14. Qual o papel do MEC e do PRONERA/MDA na trajetória do curso?
15. Qual a sustentação política do curso do Curso hoje no Ministério da Educação?
16. Olhando a trajetória do Lecampo, qual ou quais as principais diferenças de uma experiência para outra?
17. Há contradições, conflitos e tensões entre o que foi pensado sobre o curso no seu contexto de formulação e no contexto da prática?
18. Na sua compreensão quais são os principais desafios do curso no que tange a garantia da participação efetiva dos movimentos sociais?
19. Quais os mecanismos de participação existentes atualmente e qual são sua efetividade?
20. O Lecampo contribui na discussão da construção de uma sociedade emancipada?
21. Qual o lugar dos movimentos sociais na atualidade da execução do Curso longo de sua trajetória?