



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ISAAC ALEXANDRE DA SILVA

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRADIÇÕES,
LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EMANCIPAÇÃO NA FORMAÇÃO
DE EDUCADORES**

JOÃO PESSOA

2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ISAAC ALEXANDRE DA SILVA

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRADIÇÕES,
LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EMANCIPAÇÃO NA FORMAÇÃO
DE EDUCADORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Professora Dr^a. Edineide Jezine Mesquita de Araújo

JOÃO PESSOA

2016

S586l Silva, Isaac Alexandre da.
Licenciatura em Educação do Campo: contradições, limites e possibilidades para a emancipação na formação de educadores / Isaac Alexandre da Silva.- João Pessoa, 2016. 212f.
Orientadora: Edineide Jezine Mesquita de Araújo
Tese (Doutorado) - UFPB/CE – Programa de Pós-graduação em Educação
1. Educação. 2. Educação do campo. 3. Licenciatura em Educação do Campo. 4. Questão agrária. 5. Lutas camponesas. 6. Educação emancipadora.

UFPB/BC CDU: 37(043)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRADIÇÕES,
LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EMANCIPAÇÃO NA FORMAÇÃO
DE EDUCADORES**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.^a Edineide Jezine Mesquita de Araújo
Orientadora – PPGE/UFPB

Prof.^a. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista
Examinadora interna – PPGE/UFPB

Prof.^a. Dr.^o. Severino Bezerra Silva
Examinador interna – PPGE/UFPB

Prof.^a. Dr.^a. Maria do Socorro Silva
Examinadora externa – PPGE/UFCG

Prof.^a. Dr.^a. Maria Joselma do Nascimento Franco
Examinadora externa – UFPE/PPGEduc

À nossa querida Laurinha (*in memoriam*),
pequena bióloga e doçura de gente,
dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Israelita, exemplo de vida, de luta e de perseverança, pela educação, dedicação e pelo amor constante por mim e pelos demais irmãos e irmãs, principalmente nos momentos mais atribulados pelos quais passei. Ao meu pai, pela simplicidade e dedicação insistente ao trabalho do campo, por meio do qual aprendi as primeiras lições com as coisas da terra;

À minha amada e companheira, Geniely, pela presença incansável e atenta durante todos os processos deste doutoramento, incentivando e valorizando minha formação, com sugestões e questionamentos inteligentes e instigantes;

Aos meus irmãos e irmãs, Israel, Ismael, Ivon, Miriam, Isaías, Inaldo e Mariza, e sobrinhas, Fábio, Isaac e Rebeca, e demais familiares, que sempre estiveram comigo, dando força e apoiando minhas iniciativas no campo do saber e da militância. Obrigado pelo carinho e pelo amor fraterno, tão importantes na minha trajetória acadêmica e profissional;

À professora Dra. Edineide Jezine Mesquita, minha orientadora, que incansavelmente incentivou e acompanhou cada passo deste trabalho, pelo apoio nas horas de angústia e pelas provocações instigantes, desafiadoras e fundamentais para o processo de construção aqui desenvolvido;

Às minhas queridas sobrinhas, Miryan e Clara, e à amiga Edilene pela generosidade da tradução do resumo; à Carmem, pelo trabalho de correção;

Aos amigos e amigas de longa caminhada, quase irmãos e pais, dona Lourdes, Reginaldo, Álder Júlio, Luciene, Matheus, Osivaldo, Lourenço, Cilene, dona Maria, Rosa, Paulo, Jair, Sandra, Carlos, Lívia, Pe. Alexandre, Dimitre, David, Anselmo, Félix, Luiz, Monalisa, Josinaldo, Israel, Toninho e tantos outros, pela amizade e solidariedade dispensadas neste processo. Saibam que as aprendizagens que vivenciei com vocês estão aqui, também, fortalecendo este trabalho;

Às professoras e professores participantes tanto desta banca, como da banca de qualificação, Dra. Maria do Socorro Xavier Batista, Dr. Severino Bezerra Silva, Dra.

Maria do Socorro Silva, Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco, Dra. Mônica Molina, Dr. Salomão Hage pelas observações esclarecedoras e estimulantes, mas também provocadoras, por meio das quais foi possível fazer um trabalho investigativo mais aproximado da realidade pesquisada;

Às professoras e aos professores do PPGE da UFPB, pela oportunidade de crescimento e aprendizado, como também pela amizade e solidariedade;

Aos meus amigos e colegas de trabalho da Universidade Federal de Campina Grande pelo incentivo e compreensão, assim como por me ajudar a conciliar os estudos com as atividades de docência, em especial aos professores e professoras Valdonilson, Marciano, Socorro Silva, Idelsuíte, Alba, Paulo Diniz, Faustino e Walberto.

Aos alunos/as e técnicos da UFCG, pelo companheirismo e incentivo, principalmente nos momentos mais árduos deste doutoramento;

Aos servidores técnicos do PPGE, Rosilene, Maria das Graças, Cleomar, Glória e Samuel, pela disponibilidade, agilidade, auxílio e compreensão que permitiram a realização deste estudo;

E, por último, mas não por ordem de importância, a Deus, dom da vida, pela sua sabedoria e generosidade, pela sua insistência em se fazer presente junto a mim neste processo de doutoramento, assim como em toda minha existência.

Se você é capaz de tremer de indignação a cada vez que se comete uma injustiça no mundo, então somos companheiros.

Che Guevara

RESUMO

A presente tese inscreve-se no contexto do movimento da Educação do Campo que se desenvolve no Brasil a partir dos anos 90, priorizando como pauta as contribuições político-pedagógicas e epistemológicas da Licenciatura em Educação do Campo às escolas públicas e às experiências formativas não escolares protagonizadas pelos sujeitos do campo, situados no Semiárido paraibano. Neste sentido, objetivou-se analisar os limites e possibilidades de emancipação presentes na formação inicial de professores em Educação do Campo, considerando como *locus* de investigação o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Levanta a hipótese de que a formação de professores, quando fundamentada nos pressupostos políticos e educativos defendidos pelo movimento da Educação do Campo, mesmo com as contradições que apresenta, por estar circunscrita no contexto da sociedade do capital, contribui para a promoção de uma educação emancipadora/omnilateral no meio rural, uma vez que oferece instrumentos teórico-metodológicos que podem ressignificar positivamente o trabalho pedagógico, produzindo novos sentidos e concepções coerentes com o projeto histórico dos trabalhadores organizados do campo; entretanto, em que pese a importância dos movimentos sociais populares do campo, sobretudo do MST, na definição e implementação dessa licenciatura, a perspectiva educacional de cunho emancipatório, no sentido da construção de uma educação para além do Capital, se configura como uma tendência que enfrenta alguns desafios político-pedagógicos nos processos formativos do curso de graduação em questão. Para construção e análise dos dados, recorreu-se às fontes documentais e à experiência docente do pesquisador no referido curso, priorizando como abordagem teórico-conceitual o materialismo histórico-dialético. Portanto, os processos analisados nesta pesquisa foram concebidos no marco das relações sociais capitalistas, no contexto das quais se originou a perspectiva da Educação do Campo, o que permitiu explicitar as funções que a Licenciatura em Educação do Campo da UFCG assume na contextura social abordada. Os resultados construídos permitem afirmar que os trabalhos analisados apontam para um quadro bastante complexo, cujas intencionalidades políticas e pedagógicas ora se alinham aos interesses e valores das classes trabalhadoras, numa perspectiva emancipadora, de contra-hegemonia de classe para si; ora se conformam a uma perspectiva eclética, apresentando, contraditoriamente, nos mesmos trabalhos, traços de uma educação emancipadora, que rompem ou questionam a sociedade de classes e suas contradições, e traços de uma educação domesticadora, funcional aos interesses do Capital, reduzindo os processos educativos à utilização de técnicas e metodologias de ensino alinhadas à lógica de mercado, negligenciando/omitindo, portanto, o aspecto politizador-emancipador da educação.

Palavras-chave: Educação. Educação do Campo. Licenciatura em Educação do Campo. Questão Agrária. Lutas Camponesas. Educação Emancipadora.

RÉSUMÉ

La présente thèse s'inscrit dans le contexte du Mouvement de l'Éducation du Champ qui s'est développé au Brésil depuis les années 1990, donnant priorité aux contributions politico-pédagogiques et épistémologiques de licence en éducation du champ aux écoles publiques et aux expériences formatives non scolaires fasciné par les sujets du champ, situé dans la zone semi-aride du Paraíba. Dans ce sens, nous avons voulu analyser les limites et les possibilités d'émancipation présentes dans la formation initiale des enseignants en éducation du champ, considérant comme lieu d'investigation le cycle de licence en Éducation du Champ de l'Université Fédérale de Campina Grande - UFCG. Emettant l'hypothèse que la formation des professeurs, lorsque fondée sur les présupposés politiques et éducatifs défendus par le mouvement d'éducation du champ, même avec les contradictions qu'elle présente, se limite dans le contexte de la capitale, contribue à la promotion d'une éducation émancipatrice/ omnilatérale dans le milieu rural, une fois qu'elle offre des outils théorico-méthodologiques qui peuvent positivement recadrer le travail pédagogique, produisant de nouveaux sens et conceptions cohérents avec le projet historique des travailleurs ruraux organisés. Cependant, malgré l'importance des mouvements populaires ruraux, surtout le MST, dans la définition et la mise en œuvre de cette licence, la perspective éducative de la nature émancipatrice, dans le sens de construction d'une éducation au-delà de la capitale, apparaît comme une tendance face à des défis politico-pédagogiques dans les processus formatifs du cycle de graduat en question. Pour la construction et l'analyse des données, elle a eu recours à des sources documentaires et à l'expérience de l'enseignant chercheur dans cette matière, priorisant comme approche théorico-conceptuelle, le matérialisme historico-dialectique. Par conséquent, les processus analysés dans cette recherche ont été conçus dans le cadre des rapports sociaux capitalistes, dans le contexte où a émergé la perspective de l'éducation du champ, qui a favorisé l'explicitation des fonctions que la licence en Éducation du Champ de UFCG assume dans la texture sociale évoqué. Les résultats construits nous permettent d'affirmer que les travaux analysés avançaient dans un cadre très complexe, dont les intentions politiques et pédagogiques s'alignent aux intérêts et aux valeurs des classes ouvrières, une perspective émancipatrice, de contre-hégémonie de la classe par elle-même; maintenant se conforment à une perspective éclectique, présentant, contradictoirement, dans le même travail: a) les traces d'une éducation émancipatrice, qui rompent ou questionnent la société de classes et ses contradictions b) les traces d'une éducation domesticatrice, fonctionnelle aux intérêts du capital en réduisant les processus éducatifs à l'utilisation de techniques et de méthodologies pédagogiques à la logique du marché, négligeant/omettant donc l'aspect politique de l'éducation.

Mots clés: Éducation. Éducation du Champ. Question Agraire. Lutttes Paysannes. Education Emancipatrice.

ABSTRACT

This thesis is inserted in the Field Education movement which has been developing in Brazil since 1990, prioritizing the political-pedagogical and epistemological contribution from the Field Education degree to the public schools and to the out-of-school formative experience starred by the subjects of the field, located in Paraíba's semi-arid region. Considering this information, the aim of this thesis was to analyze the boundaries and possibilities of emancipation present in the initial formation of Field Education teachers. The investigation *locus* was the Field Education undergraduate course form *Universidade Federal de Campina Grande – UFCG*. The hypothesis raised is that the teacher's formation, when based on the political and educational presuppositions, defended by the Field Education movement, even with the contradictions presented, considering the fact that it is inserted on the Capital society context, contributes to the promotion of an emancipatory/Omnilateral education in rural regions. That is because it offers theoretical and methodological tools that can positively re-signify the pedagogical work, forming new meanings and conceptions that are coherent to the historical Project of the field organized workers. However, in spite of the importance of the countryside popular social movements, especially the MST, in the definition and implementation of this degree, the emancipatory educational perspective, in the sense of building an education beyond the capital, is a trend which faces some political-pedagogical challenges in the undergraduate course in question of formative processes. In order to obtain and analyze the data, it was used documentary sources and teaching experience of the researcher during the course in question, prioritizing as a theoretical-conceptual approach the historical-dialectical materialism. Therefore, the processes analyzed in this research were conceived in the capitalist social relations framework, in the context where the Field Education perspective was originated, which allowed to explain the functions that the Field Education degree of UFCG assumes in the social context approached. The research results allow to affirm that the works analyzed point to a complex frame, whose political and pedagogical intentions sometimes align with the interests and values of the working classes, in an emancipatory perspective, from a counter-hegemony of the class for themselves, and sometimes an eclectic perspective is formed. This way, presenting, in contradiction, in the same works: a) an emancipatory education traits that either break or question the classes societies and their contradictions and b) domesticating education traits, functional to Capital interests, reducing the educational processes to the use of teaching theories and methodologies, aligned to the market logic, thus neglecting/omitting the politizing aspect of education.

Key words: Education. Field Education. Degree in Field Education. Agrarian Question. Peasant Struggles. Emancipatory Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AP - Ação Popular

CGT - Comando Geral dos Trabalhadores

CONEC - Comissão Nacional de Educação do Campo

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPT – Comissão Pastoral da Terra

ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMP - Frente de Mobilização Popular.

FNDCT - Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FONEC - Fórum Nacional da Educação do Campo

FUNRURAL - Fundo de Assistência e Previdência ao Trabalhador Rural

IBRA - Instituto Brasileiro da Reforma Agrária

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INDA - Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LAPEC - Laboratório de Pesquisa e Práticas Pedagógicas em Educação do Campo

LECAMPO – Licenciatura em Educação do Campo

MEC – Ministério da Educação/Ministério da Educação e Cultura

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PC – Partido Comunista Brasileiro

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PIB – Produto Interno Bruto

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

POR-T - Partido Operário Revolucionário Trotskista

POLOP – Política Operária/Organização Revolucionária Marxista Política Operária

PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação

do Campo

PROLIND - Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígena

PróUni - Programa Universidade Para Todos

PNE - Plano Nacional da Educação

PSD – Partido Social Democrata

PT - Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

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

SRB - Sociedade Rural Brasileira

SUS – Sistema Único de Saúde

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UDN - União Democrática Nacional

UDR - União Democrática Ruralista

ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UNE - União Nacional dos Estudantes

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA: MOTIVAÇÕES, JUSTIFICATIVA, PROBLEMA, HIPÓTESE, OBJETIVOS E OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	16
1.1 PROBLEMA, HIPÓTESE E OBJETIVOS.....	22
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	24
2 REALIDADE AGRÁRIA, LUTAS CAMPONESAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO.....	33
2.1 A MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA.....	61
2.2 QUESTÃO AGRÁRIA NO PERÍODO PÓS-REDEMOCRATIZAÇÃO.....	67
2.3 RESISTÊNCIA CAMPONESA E EDUCAÇÃO EMANCIPADORA.....	81
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	97
3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL.....	98
3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	111
3.2.1 Canais institucionais e instrumentos legais na construção da Licenciatura em Educação do Campo.....	119
3.3 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFCG – LECAMPO.....	122
4. EDUCAÇÃO DO CAMPO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: UMA POSSIBILIDADE EM DISPUTA.....	133
4.1 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFCG E AS ESCOLAS DO CAMPO DA REGIÃO DO CARIRI PARAIBANO.....	138
4.1.1 Gestão democrática nas escolas do campo.....	160
4.1.2 Infraestrutura escolar: um mínimo negado.....	165
4.1.3 Gravidez na adolescência, escolaridade e gênero: um desafio para as políticas públicas.....	167
4.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS.....	170

4.3 A FORMAÇÃO E O TRABALHO PEDAGÓGICO POR ÁREAS DE CONHECIMENTO E A INTERDISCIPLINARIDADE.....	177
5. ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES.....	189

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA: MOTIVAÇÕES, JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

A pesquisa aqui proposta se inscreve no contexto do movimento “Por uma Educação do Campo” que vem se desenvolvendo no Brasil a partir dos anos 1990, priorizando, como pauta, a contribuição político-educativa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) da Universidade Federal de Campina Grande, situado na região do cariri paraibano, na cidade de Sumé/PB.

A opção pela temática em questão foi tomada em virtude da nossa experiência acadêmica vivenciada neste curso, dada a necessidade de compreender, com mais propriedade, as especificidades demandadas na formação dos educandos, com vistas a uma atuação docente mais consequente, contextualizada e comprometida com os reais objetivos e necessidades da população camponesa. Tratou-se de uma escolha desafiadora, já que foi a primeira vez que nos debruçamos sobre essa pauta, embora algumas aproximações pudemos constatar no decorrer deste trabalho.

Ser filho e irmão de agricultores, ter estudado os primeiros anos em escola com uma parte significativa de alunos advindos do campo, ter enfrentado as adversidades que se impõe a uma família camponesa pobre, de uma cidadezinha do interior do Estado de Goiás, são outros elementos que demarcam a nossa identidade com esta proposta de estudo e fortalecem ainda mais a reflexão que fazemos aqui, já que a nossa trajetória escolar compartilha de algumas características apresentadas pelos sujeitos desta pesquisa.

A militância experienciada nas pastorais sociais da Igreja Católica e nos movimentos sociais populares, construída no decorrer dos anos 90 e 2000, é outro elemento que justifica a nossa opção pela temática da pesquisa, uma vez que podemos evidenciar uma aproximação político-social com as lutas e os anseios dos povos organizados do campo, destacando, neste contexto, as reivindicações direcionadas à educação escolar.

Com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Pastoral da Juventude Rural (PJR), do Regional Nordeste II, participamos diretamente de várias iniciativas populares, a exemplo da organização

das Romarias da Terra, dos processos preparativos e de realização do Grito dos Excluídos, dos eventos e encontros formativos promovidos pelo movimento da Consulta Popular, das conferências e dos encontros das juventudes organizadas no Estado da Paraíba e no Regional Nordeste II etc.

A partir do intercâmbio realizado nesses momentos coletivos e do trabalho de assessoria e articulação política que temos desenvolvido no meio juvenil, construímos um vínculo orgânico com as lutas populares e desenvolvemos uma identidade de classe, cujos referenciais se harmonizam com o ideário do paradigma da Educação do Campo.

Nessa direção, é sensato reconhecer a importância do papel político-pedagógico das pastorais sociais e dos movimentos sociais populares, por meio dos quais tivemos acesso a um saber crítico e transformador, não experienciado no espaço escolar. E a partir daí, começamos a entender, com mais profundidade, que a realidade social é bem mais complexa e contraditória do que imaginávamos, justamente por ser uma construção histórica, atravessada por interesses antagônicos de classe e passível de transformação.

Com esta visão, chegamos ao Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDSA)¹, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em agosto de 2010, para compor o quadro docente, através de concurso público, e mais uma vez nos aproximamos das discussões acerca da realidade do campesinato, principalmente dos desafios enfrentados pela juventude do campo, elegendo como eixo principal a dimensão educativa.

Na relação com os educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO), oriundos dos municípios circunvizinhos ao CDSA, escutamos alguns questionamentos inquietantes a respeito da Educação Básica da região, confirmando os índices negativos referentes à educação disponibilizada à população campesina, expressos na literatura da educação do campo.

A partir das discussões realizadas em sala de aula, nas disciplinas de Psicologia e Educação, Educação e Movimentos Sociais, Educação de Jovens e Adultos, Estágio

¹ O CDSA está situado no município de Sumé-PB, no território do Cariri Paraibano.

Supervisionado I etc., assim como da leitura preliminar do próprio texto do Projeto Pedagógico do curso, foi possível sublinhar alguns aspectos que denunciam a insuficiência das políticas educacionais voltadas para essa população: infraestrutura precarizada das escolas; a baixa qualidade do ensino; a desvalorização do magistério; a distância (geográfica e política) das escolas; o quadro insuficiente de professores devidamente habilitados e efetivados, com elevado grau de rotatividade, dado o número de contratos temporários; a falta de assessoramento pedagógico e supervisão escolar; a predominância de currículos descontextualizados e ausência de projetos pedagógicos construídos democraticamente; calendários escolares inadequados.

Considerando o âmbito nacional, os dados confirmam a precariedade das condições existenciais das escolas do campo dessa região, inclusive com reconhecimento do próprio governo

É, por exemplo, incômodo ou injusto que a taxa de analfabetismo seja, ainda, de 25,8% no meio rural, frente a 8,7% no meio urbano; que a média de anos de escolarização entre as pessoas de 15 anos ou mais seja de apenas 4 anos, frente a 7,3 anos para o meio urbano; que a taxa de distorção idade-série nos anos iniciais do Ensino Fundamental seja de 41,4%, frente a 19,2% nas áreas urbanas; que o perfil dos professores revele que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas 43,1% tenham ensino médio completo e 21,6% superior completo, frente a 75% e 56,4%, respectivamente, para o meio urbano, e que, para 5ª a 8ª séries, apenas 53, 1, % dos professores do campo tenham formação superior completa, frente a 87,5% para o meio urbano (BRASIL, 2009a, p.1).

Num panorama como esse, o acesso à escolarização dos sujeitos do campo é precarizado e limitado enquanto espaço de promoção de cidadania e desenvolvimento humano, dadas as condições materiais e imateriais de existência. Esse quadro dramático de precarização das escolas públicas do campo revela e denuncia, com justeza, o caráter excludente das políticas educacionais no Brasil, ao mesmo tempo em que instiga os movimentos sociais e sindicais do campo a colocarem em pauta a luta por uma educação do campo. Sobre essa questão, é oportuno o posicionamento de Caldart (2010, p.64), quando destaca que

Hoje no campo, como no conjunto da sociedade, predomina uma educação que conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua

própria destruição: como classe, como grupo social e cultural, como humanidade. Para romper com a lógica instalada, de subserviência às necessidades da reprodução do capital e degradação das condições de vida humana, em todas as dimensões, é preciso agir para instaurar um projeto de formação/educação que coloque as famílias da classe trabalhadora em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, em um novo formato de relações campo e cidade, de relações sociais, de relações entre os seres humanos, entre os seres humanos e a natureza.

A efetivação de uma educação proposta nestes termos é um desafio histórico, dado seu caráter emancipatório e revolucionário. Pois, não se trata de uma educação qualquer, abstrata e desvinculada dos interesses de seus sujeitos, mas de uma educação comprometida, que se constrói a partir da realidade objetiva na qual esses sujeitos produzem a sua existência, numa perspectiva de emancipação.

A luta por uma educação emancipadora tem sido uma preocupação dos movimentos sociais e sindicais do campo, derivando daí uma série de estudos e pesquisas que demonstram a importância que a educação tem ocupado na práxis desses movimentos. Nesse sentido, nota-se uma movimentação política, nestas últimas décadas, por uma educação legitimamente do campo, cuja concepção se contrapõe ao paradigma da educação rural, já que este tem sido elaborado a partir dos interesses das estruturas ideológicas de dominação do capital.

Portanto, trata-se de um movimento político-educacional de classe, que propõe novos valores, princípios e práticas que se contrapõem às pedagogias tradicionais, questionando a forma de organização da sociedade e desvelando o papel que a educação oficial tem cumprido no decorrer da formação da sociedade brasileira. Numa perspectiva alternativa, o movimento “Por uma Educação do Campo”, como é intitulado, denuncia o quadro de precariedade e de descasos referente à educação escolar que, historicamente, tem se desenvolvido no meio rural, assim como a forma de ordenamento das políticas educacionais no Brasil, no qual se constata uma opção política pelo espaço urbano, visivelmente identificada nas estatísticas divulgadas, como está destacado neste trabalho.

O movimento “Por uma Educação do Campo” que se desenvolve a partir dos anos 90, tem sido um instrumento importante através do qual os movimentos do campo

têm pautado suas reivindicações acerca da educação, buscando consolidar uma educação diferenciada, de qualidade em todos os níveis e referenciada no social.

Nessa direção, os esforços se voltam para implementação de políticas públicas específicas de Educação do Campo, por entender que é a forma possível de se universalizar esse direito, já que é o Estado quem dispõe das condições efetivas, técnicas e financeiras necessárias para que esses anseios se efetivem. Conforme argumenta Kerstenetzky (2005, p. 8):

[...] é preciso compreender a necessidade de ação reparatória, necessária para restituir a grupos sociais o acesso efetivo a direitos universais formalmente iguais – acesso que teria sido perdido como resultado de injustiças passadas, em virtude, por exemplo, de desiguais oportunidades de gerações passadas que se transmitiram às presentes na perpetuação da desigualdade de recursos e capacidades. Sem ação-política-programa focalizados nesses grupos, aqueles direitos são letra morta ou se cumprirão num horizonte temporal muito distante. Em certo sentido, essas ações complementariam políticas públicas universais, afeiçoando-se à sua lógica, na medida em que diminuiriam as distâncias que normalmente tornam irrealizável a noção de igualdades de oportunidades embutidas nesses direitos.

A criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, com a finalidade de formar educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais, configura-se como uma tentativa de resposta a essa reivindicação histórica dos trabalhadores do campo, no sentido de materializar esse direito de acesso e permanência à/na escola de qualidade socialmente referenciada. É uma iniciativa que se insere no contexto das políticas públicas que intentam corrigir as distorções educacionais históricas sofridas pelos povos do campo.

Portanto, desse programa se originam os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo em diversas instituições públicas de educação superior no país, como política do MEC/SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), em parceria com o Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC). É uma política desafiadora, que merece uma atenção especial, por ser uma proposta que convida as universidades a se comprometerem com uma formação específica de docentes para as escolas do campo, considerando as particularidades e

necessidades que estas apresentam. É uma proposta inovadora, porque é a primeira vez na história da educação que a academia abre suas portas especificamente com esses objetivos e a um público dessa natureza.

No caso da UFCG, a Licenciatura em Educação do Campo se desenvolve num território marcado pelas desigualdades sociais, contando com um grande contingente de alunos procedentes de famílias pobres, advindos de escolas públicas, que apresentam as condições precárias que foram mencionadas em parágrafos acima.

É um curso recente, que apresenta um projeto pedagógico inovador, fundamentado numa perspectiva educacional que busca romper com os modelos tradicionais conservadores, no sentido de ressignificar a lógica da educação básica, historicamente materializada no meio rural. Por isso, propõe estratégias pedagógicas diferenciadas, a exemplo do trabalho docente por áreas de conhecimento e da própria organização curricular, cujo conteúdo e objetivos buscam contemplar as especificidades do campo.

No entanto, trata-se de uma experiência desafiadora e contraditória, porque se origina no contexto das lutas históricas do movimento camponês por terra, trabalho, educação etc., como um instrumento de contra-hegemonia e de construção do projeto societário dos trabalhadores, mas, materializa-se como política pública da educação no contexto do Estado capitalista. Por isso, é uma experiência complexa, tensa e dinâmica, atravessada por contradições de ordem política, pedagógica e ideológica que são inerentes à sociedade de classes.

Portanto, se por um lado essa experiência pode ser considerada uma possibilidade histórica de afirmação dos valores e objetivos dos trabalhadores, com vistas à construção de um projeto societário positivamente alternativo; por outro, pode apresentar traços de uma perspectiva reprodutivista das relações sociais de produção, que não contribui com a transformação da realidade social tão perseguida pelos movimentos sociais populares do campo.

Logo, é uma experiência que ganha centralidade neste trabalho investigativo, uma vez que oportuniza um estudo analítico acerca de uma experiência político-educativa que se origina a partir do contexto de uma licenciatura em Educação do Campo, cujo ideário propõe novos sentidos, de cunho emancipatório, para a educação

básica desenvolvida no meio rural. Como horizonte, assinalamos que um estudo desta natureza permite identificar e analisar o papel social que uma formação como essa pode cumprir, considerando as possíveis contribuições (e limites) que o referido curso pode oferecer.

Nesse sentido, considerando a realidade educacional brasileira, particularmente a educação superior, que é hegemônica por tendências político-pedagógicas funcionais ao capital; considerando a conjuntura política, que apresenta um quadro de correlação de forças desfavorável aos movimentos sociais populares, portanto adverso às reivindicações das classes trabalhadoras; cabe questionar: será que a educação que é produzida no Curso de Licenciatura em Educação do Campo se configura como uma estratégia de formação de professores na perspectiva da emancipação humana para as escolas do campo? Será que a formação que é desenvolvida nesse curso contribui para a constituição de uma escola do e no campo, referenciada no social, de maneira que se possa verificar alguns sinais de transformação?

1.1 PROBLEMA, HIPÓTESES E OBJETIVOS

A partir dessa problemática, definimos como problema da pesquisa a caracterização da formação inicial de professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, a partir da produção acadêmica dos alunos egressos deste curso, considerando como base e mediação: a gênese e desenvolvimento da Educação do Campo, enquanto política pública de Educação Superior e enquanto práxis que se articula às lutas dos trabalhadores do campo, como um instrumento de contra-hegemonia; a caracterização da realidade agrária brasileira, no contexto da luta de classes, com destaque para a resistência camponesa e sua luta por uma educação do campo, analisando os limites e as possibilidades de emancipação existentes no referido curso.

Considerando o problema levantado, afirmamos como tese a questão de que a formação de professores, quando fundamentada nos pressupostos políticos e educativos defendidos pelo movimento originário da Educação do Campo, mesmo com as contradições que apresentam, por estar circunscrita no contexto da sociedade do

Capital, contribui para a promoção de uma educação emancipadora/omnilateral² no meio rural, uma vez que oferece instrumentos teórico-metodológicos que podem ressignificar positivamente o fazer pedagógico, produzindo novos sentidos e concepções coerentes com o projeto histórico dos trabalhadores organizados do campo.

E quanto ao objetivo da pesquisa, optou-se por analisar os limites e possibilidades de emancipação presentes na formação inicial de professores em Educação do Campo, considerando como *locus* de investigação o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFCG.

Para isso, buscamos, no decorrer da pesquisa:

- discutir a realidade agrária brasileira e as lutas camponesas, por meio das quais se origina a Educação do Campo, enquanto política pública e enquanto práxis político-pedagógica;
- abordar os fundamentos políticos-pedagógicos da Educação do Campo, no intuito de compreender a sua natureza e o seu desenvolvimento enquanto política institucional e enquanto práxis, considerando como mediação/referências os pressupostos epistemológicos, pedagógicos e políticos defendidos pelo movimento da Educação do Campo;
- situar a Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Campina Grande, no âmbito da política de educação superior, evidenciando os objetivos políticos e pedagógicos que apresenta no seu PPC, buscando identificar os aspectos didático-pedagógicos, políticos, sociais e ambientais que coadunam com a perspectiva educacional emancipadora defendida pelo movimento da Educação do Campo;

² - De acordo com Frigotto (2012, p. 265), a concepção de educação ou de formação humana na perspectiva omnilateral “[...] busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.”

- analisar os princípios políticos e educativos e os valores expressos na produção acadêmica dos alunos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com vistas a identificar as possíveis contribuições – pedagógicas, políticas, epistemológicas, sociais – às escolas da região e às experiências formativas não escolares protagonizadas pelas organizações coletivas dos povos do campo (movimentos sociais, cooperativas, associações, sindicatos, dentre outros).

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

No momento de definição do caminho metodológico que deveria ser perseguido neste processo investigativo, levamos em conta alguns questionamentos que remetem à dimensão política e à finalidade social do fazer pesquisa, que vai diferenciar segundo os interesses e objetivos dos grupos organizados, tanto dentro da academia como fora dela, ou seja: a *quem* e *como* servirão os conhecimentos ora produzidos; que interesses serão considerados na construção desses conhecimentos e o tipo de conhecimento que seria necessário, levando em conta a proposta da pesquisa.

Neste sentido, em sintonia com os objetivos de nosso projeto e com a sua pretensão de contribuir com a história dos povos do campo, na perspectiva da emancipação, vimos que a abordagem qualitativa era a via metodológica que melhor corresponderia às nossas intenções, confirmando o posicionamento de Minayo (1993, p. 15) quando afirma que “[...] o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo”, embora admitamos a possibilidade de certa acomodação da vertente “quantitativa”.

Esta opção coloca em questão o uso do princípio de causalidade no estudo em pauta, haja vista que não estamos lidando com uma realidade estática, a-histórica (MINAYO, 1993), composta por um universo homogêneo, sujeito a matematização. Muito pelo contrário, estamos lidando com a realidade humana, que é uma realidade histórica, dotada de significados, valores e crenças e que possui leis próprias, sendo,

portanto, inadequado o emprego dos métodos e das técnicas conforme utilizadas nas ciências naturais (NOGUEIRA, 1979; MINAYO, 2000).

Como diz Minayo (2000, p. 21), toda ciência é comprometida e “[...] veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas e se submete e resiste aos limites dados pelos esquemas de dominação vigente”. Ou seja, toda ciência é produzida numa determinada sociedade e está sujeita aos seus condicionantes, o que nos leva a descartar a visão mistificadora da ciência isenta de contaminação valorativa.

Portando, ao entender que toda pesquisa decorre de uma escolha que tem implicações teórico-metodológicas e políticas, buscamos realizar uma prática de pesquisa em que a produção do conhecimento fosse articulada às lutas dos trabalhadores do campo, numa atitude de interação, sem com isso abrir mão do compromisso com o rigor científico. Para isso, buscamos averiguar qual enfoque teórico-metodológico seria mais adequado, considerando a natureza do “objeto”, bem como com o comprometimento político-social do pesquisador.

Sobre isso, é pertinente o posicionamento de Freire (1987) e de Oliveira e Oliveira (1985), referente às abordagens tradicionais, de cunho positivista, afirmando que essas perspectivas de ciência têm defendido uma postura de neutralidade no processo de pesquisa e de uma independência entre sujeito e objeto na construção da realidade, mas contraditoriamente mantendo um estreito vínculo com os interesses dos grupos dominantes. Nessa mesma direção, Alves (1991, p. 55) destaca que a influência dos valores é algo inerente ao processo de investigação, inclusive reconhece a interação permanente entre “conhecedor e conhecido”. Para ela, a mudança do termo “objeto” sugerida pelos defensores da vertente qualitativa, particularmente no que tange à pesquisa na área das ciências humanas/sociais, despertou uma nova visão sobre a relação entre o pesquisador e a pessoa/grupo/população envolvidos no processo de investigação.

De fato, o reconhecimento da pesquisa como uma relação entre sujeitos, não mais sujeito/objeto altera consideravelmente a relação de poder nesse processo, ou seja, ressignifica o papel daqueles a quem se direciona a pesquisa. No dizer de Freire (1985, p.35), “Simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento”. Nessa condição, eles

passam a ser corresponsáveis/participantes desse processo, não mais “meras incidências” de determinada pesquisa.

Quanto à questão da influência dos valores, Brito e Leonardos (2001, p.8) trazem uma contribuição que pensamos ser necessária registrar aqui. De acordo com essas autoras,

Nem mesmo a distância assegurada por um método científico poderia controlar a influência da subjetividade própria ao ser humano, que se fazia presente durante todo o processo de pesquisa, desde a escolha dos objetos, passando pelo estabelecimento das hipóteses, seleção e recorte do campo de estudo até as análises e interpretações.

Thiollent (1999, p.86), tributário também dessa visão, diz que, no emprego de “[...] uma determinada linha metodológica, sempre há algum pressuposto filosófico, valorativo, moral ou político”. Ou seja, consciente ou não disso, pesquisador algum escapa dessa realidade, até porque certos aspectos teóricos, políticos e ideológicos o acompanham antes mesmo de se iniciar o processo de pesquisa.

Ao optar por este caminho metodológico, inscrevemo-nos na perspectiva de pesquisa que busca romper com a visão mecanicista e fragmentada do conhecimento, acreditando no pressuposto de que a apreensão da realidade exige uma via de investigação que a compreenda na sua totalidade. A recusa da redução simplista do que é complexo, operacionalizada nas abordagens positivistas, apontam para novos valores e para outras maneiras de se enxergar a realidade humana. Pois, o mundo e as relações humanas são mais diversos do que o que está previsto nos pressupostos de concepções dessa natureza, sendo necessário, portanto, um diálogo com outras vias de análise, na tentativa de uma aproximação maior do que realmente se busca conhecer, analisar, investigar etc. A realidade humana possui uma historicidade que não se deixa aprisionar em modelos dogmáticos de se fazer ciência, nos quais esta é concebida como uma verdade única e definitiva.

Nesse sentido, alguns estudos relacionados à Educação Popular destacam alguns elementos que ressignificam o modo de fazer pesquisa e que, portanto, achamos oportunos para este trabalho investigativo, quais sejam: a necessidade de se estabelecer uma relação dialógica e interativa entre pesquisador e os demais sujeitos da pesquisa; a associação do conhecimento da realidade com a ação, buscando

desocultar o real acobertado pela ideologia dominante; a inserção do pesquisador na realidade investigada, como uma condição para captá-la em sua própria produção; o compromisso político-social do pesquisador com os setores populares e com os processos de transformação política; o respeito pelo saber popular; a concepção de pesquisa entre sujeito-sujeito; a crítica ao modelo de desenvolvimento capitalista (FREIRE, 1985; GAJARDO, 1986; BORDA, 1985; BRANDÃO, 2003; OLIVEIRA e OLIVEIRA, 1985; CALADO, 2003; SOUZA, 1987).

De acordo com essas premissas e levando em consideração o fato de que o estudo em questão exige uma compreensão do objeto na sua dialeticidade - por se tratar de uma prática social humana, em constante movimento e inacabada - inserido numa totalidade histórica social hegemônica pelo capital, optamos então pelo referencial teórico-conceitual materialista histórico-dialético, dada a análise crítica acurada que faz a respeito da formação social capitalista e, conseqüentemente, das experiências de luta formadas no seu interior.

Neste sentido, partimos da compreensão básica de que existência da realidade independe da consciência que se tem dela e que a produção dessa consciência é determinada pelas condições materiais por meio das quais a vida é produzida materialmente (MARX e ENGELS, 2015). Portanto, a educação foi concebida nesta pesquisa no marco das relações sociais capitalistas, no contexto histórico do conflito capital x trabalho, o que permitiu explicitar as funções que a educação do campo assume na atual contextura social, tanto no âmbito local como noutras dimensões mais ampliadas.

Abordar a educação a partir dessa perspectiva, da dinâmica da totalidade histórica social, significa analisá-la na sua concreticidade e em suas multideterminações, para além da aparência, desde a sua gênese, evidenciando as contradições e antagonismos, os consensos, os limites, os interesses, as possibilidades e os desafios que a mesma apresenta. Sobre esse aspecto da totalidade, é pertinente a observação de Lukács (1967, p. 240) quando explicita que, por um lado,

[...] a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva,

correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas.

A categoria da totalidade, tal qual expressa no arcabouço marxista, é uma das categorias que nos serviram como mediação para a análise das determinações histórico-sociais implicadas na produção acadêmica e no fazer educativo que aqui propomos investigar. Por meio dela, referências individuais e coletivas, assim como princípios e práticas que configuram as produções dos alunos egressos, foram analisados a partir de uma ótica que leve em conta os contextos históricos e sociais a partir dos quais são produzidos.

Portanto, nesta pesquisa, foi necessário investigar tanto as produções acadêmicas dos alunos egressos da LECAMPO, como o ordenamento legal da política educacional de onde se origina esse curso, considerando a influência e participação dos Organismos Internacionais que financiam a educação dos chamados países (sub)desenvolvidos, assim como todo movimento de resistência e reivindicação acerca do direito à educação. Interessou considerar também, nas análises, o contraditório papel da educação/escola pública no desenvolvimento do capitalismo, enquanto aparelho hegemônico, reprodutor de desigualdades, mas também, antagonicamente, enquanto instrumento de contra-hegemonia, de emancipação humana (GRAMSCI, 1999), situando a educação do campo nesse complexo cenário.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados, contamos com a nossa inserção enquanto professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e a análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e da produção acadêmica dos alunos egressos, particularmente os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) das turmas 2009.2 e 2010.1, defendidos e disponibilizados até o mês de março de 2015, momento em que iniciamos os trabalhos de organização dos dados.

O trabalho docente realizado a partir de 2010, desde a primeira turma do curso, foi importante para compreender o funcionamento do curso e os processos e experiências vivenciados na trajetória acadêmica dos sujeitos desta pesquisa. No trabalho das disciplinas e no acompanhamento dos estágios supervisionados ou noutras atividades acadêmicas, a exemplo da participação na coordenação do Núcleo

de Educação Popular e Movimentos Sociais, foi possível constatar os processos acadêmicos individuais e coletivos dos sujeitos da pesquisa e acessar informações factuais sobre variadas questões pertinentes ao que propomos investigar neste trabalho.

A participação nestes espaços e com estes sujeitos foi importante para o desenvolvimento desta pesquisa, pois reafirmou a ideia de que o fazer ciência é um processo coletivo, a partir do qual o conhecimento que é construído ganha legitimidade. Foi também uma possibilidade de familiarização com o conhecimento já existente - construído a partir de outras referências e noutros contextos - e com a realidade que se propõe investigar, facilitando a compreensão dos aspectos envolvidos no processo de construção do conhecimento.

A respeito da análise dos trabalhos de conclusão de curso, ela foi uma via metodológica que nos permitiu adentrar no universo da produção dos sujeitos de forma mais totalizante, uma vez que, em cada trabalho, pudemos compreender a síntese da história acadêmica de cada um dos egressos. Síntese constituída a partir do entrelaçamento de diversos fatores e processos – individuais e coletivos, acadêmicos e não acadêmicos – desenvolvidos tanto durante o período da formação como antes dela.

Através da análise da produção acadêmica dos sujeitos envolvidos, foi possível constatar que o conhecimento científico produzido está enraizado nas condições sócio-históricas possíveis, o que nos ajudou a apreender parte dos significados e sentidos empreendidos pelos sujeitos, assim como os elementos ideológicos e hegemônicos de ordem pedagógica, epistemológica e política presente nas produções. Nas análises realizadas, partimos do pressuposto de que as produções são construídas a partir de referenciais individuais e coletivos e que, em cada uma delas, está presente toda uma visão de mundo, de sociedade, de homem e mulher e de educação.

Partindo do pressuposto de que a pesquisa não é um processo totalmente controlável ou previsível, dados os aspectos subjetivos e a própria dinâmica do processo de produção do conhecimento, e conscientes de que os trabalhos realizados sofreram influências diversas e foram orientados por concepções e intencionalidades, nem sempre perceptíveis à primeira vista, buscamos na análise de cada trabalho (TCC) compreender a produção na sua totalidade, considerando: os objetivos, a problemática

e as argumentações mais intensas; o quadro teórico-conceitual, com destaque para os conceitos-chave, buscando apreender o sentido e a importância que recebe na produção; as vinculações político-ideológicas, dentre outras.

Sobre a construção das categorias de análise, elaboramos, *a priori*, um quadro analítico com diversos elementos que poderiam nos ajudar a defini-las, considerando os propósitos da pesquisa, mas, cientes de que elas poderiam sofrer modificações no decorrer dos processos, a depender da dinâmica da pesquisa. Nesse sentido, direcionamos nossos esforços a identificar, nos TCC's, as concepções de mundo, de sociedade e de mulher/homem, de educação e de escola; a averiguar como está posta a discussão acerca da Educação do Campo x Educação Rural, dos movimentos sociais populares, principalmente os do campo, das políticas educacionais, do Currículo, da formação de professores e da prática docente.

No decorrer dos processos de categorização, algumas categorias foram se destacando e redefinindo o quadro analítico estabelecido inicialmente, buscando conciliar os critérios da recorrência/ausência e da relevância das questões discutidas, considerando como referência principal as premissas defendidas pela educação do campo. Assim, a partir das percepções e significados atribuídos pelos sujeitos participantes, analisamos as discussões acerca das escolas públicas da região do Cariri paraibano, com destaque para a prática educativa, o trabalho de gestão escolar e o desenvolvimento de metodologias/didáticas adequadas às necessidades dos estudantes do campo. A ênfase sobre esses aspectos escolares foi um ponto comum percebido em vários trabalhos, recebendo em nossas análises uma atenção especial, uma vez que identificamos sinais promissores, no sentido político-educativo, da formação desenvolvida pela LECAMPO. A temática da “gravidez na adolescência, escolaridade e gênero” foi também um conteúdo destacado, não pela recorrência, mas pela relevância da discussão no que tange aos processos educativos escolares e à articulação das políticas setoriais. A “formação e o trabalho pedagógico por áreas de conhecimento” e a “Educação do Campo e movimentos sociais” compuseram também o quadro das questões analisadas neste trabalho, como pauta que identifica parte das especificidades da Educação do Campo.

Na análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, colocamos em pauta: as finalidades e objetivos do curso; o seu marco teórico, evidenciando a visão que apresenta a respeito do conhecimento, da universidade e da formação pedagógica; a estrutura curricular, considerando os componentes curriculares e as ementas; os campos de atuação.

Quanto ao processo de análise dos dados, recorreremos à técnica de “Análise de Conteúdo”, cientes de que, através desta, seria possível interpretar as comunicações presentes no material que estava acessível à nossa investigação. Assim, tomamos como referência principal as orientações de Bardin (1977, p. 42), segundo a qual a análise de conteúdos consiste num

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para esta autora, “qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este [...]”, ainda que em última análise, é passível de ser trabalhada na perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 1977, p. 32). Como no material coletado em nossa pesquisa constavam conteúdos de natureza e formato diversos, produzidos em contextos diferenciados – escolas, assentamento, feira de animais, universidade etc. –, sentimo-nos contemplados nessa afirmação.

Com relação ao universo da pesquisa, recorreremos (indiretamente) aos alunos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, através de seus trabalhos de conclusão de curso.

Enquanto estrutura, este trabalho está organizado em cinco capítulos. Neste capítulo inicial, expomos as motivações principais que nos levaram a escolha da temática que aqui discutimos, apresentando as justificativas e a importância desta escolha. Apresentamos também os objetivos, hipótese e as opções teórico-metodológicas da pesquisa.

No capítulo seguinte, tecemos uma discussão acerca da realidade e das lutas camponesas no Brasil, buscando apreender as raízes históricas e a trajetória das

desigualdades sociais e educacionais no contexto rural brasileiro. Nessa discussão, fazemos uma reflexão acerca do papel da questão agrária no desenvolvimento do capitalismo nacional, identificando os modelos de organização fundiária antagônicos, desenvolvidos no contexto do embate histórico capital x trabalho. Discutimos também a importância e os desafios da reforma agrária no contexto atual, enquanto instrumento necessário e viável de democratização da terra e de distribuição de renda. Concluimos o capítulo com uma discussão acerca da importância da Educação do Campo como uma estratégia política de luta e de desenvolvimento dos trabalhadores do campo.

No terceiro capítulo, fizemos uma análise dos fundamentos políticos e pedagógicos da Educação do Campo, buscando compreender a sua natureza e o seu desenvolvimento enquanto paradigma que se contrapõe à educação rural, considerando como mediação os pressupostos epistemológicos, pedagógicos e políticos defendidos pelos movimentos sociais populares do campo (Bases referenciais da educação do campo: Educação socialista, Educação do Movimento e Educação Popular).

No quarto capítulo, abordamos a Educação do Campo no âmbito da política de educação superior, considerando os processos de expansão da educação superior que vem se processando nestes últimos 20 anos. Para isso, analisaremos a trajetória política de construção do aparato legal que normatiza a existência da política de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades federais do país, assim como o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFCG, do ponto de vista de seus objetivos, da proposta política que apresenta, da efetivação do tempo escola e tempo comunidade, dentre outros. Fazemos também uma análise da sua estrutura curricular, no campo epistemológico da teoria e da prática, identificando e problematizando a Educação do Campo no campo da formação docente.

No quinto capítulo, analisamos a produção científica dos alunos egressos, identificando e problematizando os aspectos pedagógicos, políticos, epistemológicos e sociais que podem contribuir com o desenvolvimento das escolas da região, assim como com as experiências formativas não escolares protagonizadas pelas organizações coletivas dos povos do campo – movimentos sociais populares, cooperativas, associações, sindicatos, dentre outros. Nesse sentido, levamos em conta

alguns indicadores que se relacionam aos propósitos desta pesquisa, tais como o quadro teórico-conceitual utilizado, as perspectivas políticas e pedagógicas, evidenciando a visão que apresenta a respeito do mundo, da educação/escola, da política, das relações de gênero, raça/etnia, dentre outros, buscando apreender os limites e as possibilidades de emancipação.

Ao final, expressamos as últimas considerações, fazendo um resumo dos resultados produzidos e apontando pistas para trabalhos posteriores acerca do tema tratado neste trabalho monográfico.

2 REALIDADE AGRÁRIA, LUTAS CAMPONESAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO

O mundo tem dois campos: os que aborrecem a liberdade, porque só a querem para si, estão em um; os que amam a liberdade e a querem para todos, estão em outro.

(José Martí)

A desigualdade social e a pobreza no Brasil são características marcantes que atravessam toda sua história, cujos índices sociais e econômicos o classificam atualmente entre os países mais desiguais do mundo³. Na origem histórica dessas desigualdades, a estrutura fundiária aparece em destaque como um dos aspectos determinantes da formação social, econômica, política e cultural do país.

Considerando o campo da educação, especificamente a que se processa no meio rural, as marcas dessa história são expressas nos altos índices de analfabetismo, de repetência e evasão escolar, dentre outros aspectos, o que torna necessária uma discussão sobre a questão agrária e a resistência camponesa no Brasil. Este debate é pertinente porque permite explicitar alguns aspectos que são fundamentais para a compreensão da realidade educacional que se desenvolve no meio rural, considerando toda sua trajetória histórica, ao mesmo tempo em que destaca a importância que a educação vem adquirindo na agenda das lutas dos movimentos do campo nestas últimas décadas.

A discussão acerca da questão agrária pode tomar rumos distintos, a depender de qual projeto de desenvolvimento se tem como horizonte. Trata-se de uma categoria

³ - De acordo com Carter (2010, p. 36) “A acentuada disparidade social no Brasil perpassa a sua dimensão continental: o quinto maior país do mundo, tanto em território quanto em população, a nona maior economia e uma das sociedades mais desiguais do planeta. De acordo com um relatório do IPEA publicado em 2005, somente Serra Leoa, assolada pelas guerras, apresentava uma disparidade de renda maior que a do Brasil. Segundo esse órgão governamental de pesquisa, no Brasil os 10% mais ricos da população detêm 46% da renda nacional, enquanto os 50% mais pobres possuem apenas 13%. Os recursos combinados das 5.000 famílias mais ricas do país – isto é, 0,001% da população – constituem 40% do produto interno bruto (PIB) da nação. No campo, a distribuição da riqueza é ainda mais desigual. Um por cento dos proprietários rurais controla 45% de todas as terras cultiváveis da nação, ao passo que 37% dos proprietários rurais possuem apenas 1% da mesma área. Sem dúvida, o Brasil é uma das nações com a maior concentração de terra do mundo.”

que perpassa diversas áreas do conhecimento, abarcando conteúdos relevantes como a estrutura fundiária, as relações sociais estabelecidas nos processos de produção agrícola, as lutas camponesas contra a expropriação, exploração e dominação do capital, as assimetrias sociais e econômicas no meio rural, dentre outros, o que demonstra a sua importância nas reflexões e práticas relacionadas ao mundo rural.

Na discussão das questões aqui postas, faremos um percurso histórico, revisitando alguns eventos e processos em que a questão agrária se expressa com mais intensidade, destacando, em seguida, as lutas camponesas. O conteúdo foi sequenciado de acordo com a organização recorrente na literatura, abrangendo os processos de colonização e ocupação do território; o contexto da abolição da escravidão, da Lei de Terras e da imigração estrangeira; o processo de industrialização e ascensão da burguesia industrial; a modernização da agricultura e a emergência da Reforma Agrária no debate político; a ditadura militar; o contexto da redemocratização e o período pós-regime militar.

De acordo com o sentido que damos a este trabalho, a “questão agrária” foi concebida “[...] como o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira”, no contexto do desenvolvimento do capitalismo no campo (STEDILE, 2011, p. 15 e 16). Para Fernandes (2008, p. 2), a questão agrária é um problema estrutural do capitalismo, que gera “[...] processos de diferenciações e desigualdades, expulsões e expropriações, excluindo ou subalternizando, destruindo e recriando o campesinato.”

Trata-se de problema que não é novo, que já se expressa logo no início da constituição do Brasil, nos processos de ocupação de seu território pelos portugueses, mas ainda a ser resolvido. Historicamente, a organização fundiária brasileira está marcada pelo confronto entre dois modelos, o da agricultura de subsistência, conhecida também como agricultura familiar ou camponesa e a agricultura empresarial. A agricultura familiar/camponesa, baseada no trabalho familiar, de subsistência, é um modelo de produção voltado principalmente para atender o mercado interno de alimentos, gerando renda para a maioria da população do campo. A agricultura

empresarial é caracterizada pela produção em larga escala, voltada principalmente para a exportação, com emprego de pouca mão de obra.

A ocupação das terras realizada no país se efetivou no contexto da expansão marítima e comercial da Europa, no período em que o capitalismo mercantil se impôs como modelo hegemônico nesse continente (STEDILE, 2011). Liderando a expansão ultramarina, dada a sua posição geográfica privilegiada, o domínio das técnicas de navegação etc., os portugueses aportaram por aqui em 1500 e a partir daí se apropriaram do território, impondo aos povos nativos as prescrições políticas, econômicas e sociais estabelecidas pela monarquia portuguesa (STEDILE, 2011).

De acordo com Prado Júnior (1997), a intenção primeira dos portugueses, assim como dos demais povos europeus que investiram na busca de novos territórios naquele período, não era a de povoamento, posto que o interesse estava voltado exclusivamente para o comércio. Nesse sentido, o Oriente contemplava as demandas portuguesas, já que dispunha de material necessário para o desenvolvimento das atividades mercantis.

Conforme discorrem Mattos, Innocentinni e Benelli (2012), é ponto de consenso entre os historiadores o fato de que, nos primeiros anos da “descoberta”, o território brasileiro não era viável para um empreendimento comercial, pois era uma terra estranha, constituída de florestas fechadas e densas. Outro fator limitador a se considerar é que Portugal não dispunha de mão de obra suficiente, uma vez que ainda estava se recuperando da peste negra que, no século XIII, dizimou boa parte de sua população. Além disso, a indústria naval, em pleno desenvolvimento, absorvia um contingente enorme de trabalhadores, limitando mais ainda a disponibilidade de mão de obra para a investida no território brasileiro. Nesse tempo, boa parte da população vivia no meio rural, produzindo gêneros alimentícios para seu sustento.

Nas três primeiras décadas da constituição do país, a contribuição brasileira na economia portuguesa era pífia, ou seja, correspondia apenas a 2% da economia portuguesa. Já os negócios com a Índia acrescentavam aproximadamente 26% na economia total (MATTOS; INNOCENTINNI; BENELLI, 2012).

No entanto, com a expansão marítima acelerada de outros países europeus e a decadência dos investimentos comerciais de Portugal no Oriente, o Brasil passa a

integrar a rota mercantil desse país. Nesse contexto, acrescenta-se o receio que os portugueses tinham em perderem as terras recém-conquistadas, já que o desinteresse inicial pelas novas terras abriu oportunidades para a prática da pirataria de madeira e metais preciosos por parte de grupos oriundos da França, Holanda e Inglaterra, países que não assinaram o Tratado de Tordesilhas.

Algumas nações, como a Holanda e a França, chegaram até a fazer incursões importantes no território brasileiro (DOWBOR, 1982), com vistas na potencialidade que as terras brasileiras apresentavam. Com a soberania ameaçada, o governo português tomou medidas mais incisivas para garantir seu território. Na época, havia um consenso internacional acerca da soberania das nações quanto à ocupação e o domínio das novas terras, na qual a soberania era garantida sob a condição da existência de povoamento fixo, o que obrigou Portugal a investir num intenso processo de colonização e em atividades produtivas.

No primeiro momento de ocupação e povoamento do território, os portugueses tiveram dificuldades em encontrar um contingente de pessoas disponíveis para tal empreitada, e daí optaram pelo sistema de capitanias, assim como o fizeram na costa africana. Assim, a costa brasileira foi dividida em doze longas faixas, com extensões que variavam de 30 a 100 léguas (PRADO JÚNIOR, 1997). Conforme Mattos, Innocentinni e Benelli (2012, p. 438) “As CHs (*Capitanias Hereditárias*) surgem então como consequência de um grande esforço político do governo português em povoar e defender suas terras.”

De acordo com Cavalcante (2005), a instituição da sesmaria foi uma das medidas adotadas para distribuição de terras, cuja duração atravessou todo o período colonial. Conforme o regime das sesmarias, as concessões eram realizadas, no entanto, sob algumas condições, dentre as quais destacamos a obrigação que os sesmeiros tinham de cultivar a terra. Não obstante,

[...] muitos sesmeiros não cumpriram com esse acordo, e esse precedente possibilitou o surgimento do posseiro, que passou a ocupar e a cultivar as terras improdutivas. Num primeiro momento, o posseiro, na figura do pequeno lavrador, surgia como uma grande ameaça ao regime de sesmaria. Todavia, ao longo dos anos, este passou a se figurar no grande fazendeiro, fazendo assim com que muitos sesmeiros assumissem o papel de posseiros.

O sistema de Capitanias Hereditárias consistia na concessão de grandes faixas a titulares, denominados de capitães-donatários, oriundos da pequena nobreza, além de alguns burocratas e comerciantes que mantinham relações mais próximas com a coroa (PRADO JÚNIOR, 1997). Da grande nobreza, ninguém se interessou por esse empreendimento, posto que, em Portugal, assim como na Índia e nas ilhas atlânticas, os negócios eram mais promissores.

Os donatários tinham autonomia sobre o território, gozavam de regalias e de extensos poderes sobre a terra, ou seja, poderiam doar sesmarias⁴, exercer o monopólio da justiça, escravizar índios etc. Entretanto, das terras que estavam sob o seu governo, só podiam contar como propriedade particular apenas uma parcela, pois o restante deveria ser distribuído “sob a forma de sesmaria, a quaisquer pessoas, de qualquer condição [...]”, contanto que fossem cristãos (NOZOE, 2006, p. 590). Além disso, deveriam cumprir com algumas obrigações estabelecidas na Carta Foral: fundar povoados, defender o território, fazer a arrecadação de tributos. Quanto ao poder de legislar, era uma prerrogativa apenas do governo português (GORENDER, 2012). Para esse autor “[...] as donatarias coloniais estavam submetidas à monarquia absoluta fortemente centralizada (GORENDER, 2012, p. 184).

Os limites aproximados das capitanias eram definidos pelo rei por meio da Carta de Concessão. Nesta, constavam os direitos comerciais que eram concedidos, como a isenção do pagamento de impostos sobre os produtos comercializados, mas também algumas restrições como a comercialização de produtos exclusivos da Coroa, a exemplo do pau-brasil, a não ser que obtivesse uma concessão específica.

É necessário salientar que a condição de possuidores da terra não os tornava proprietários, ou seja, não poderiam vender, nem tampouco dividir a capitania ou comprar terras de outro, uma vez que essas atribuições estariam nas mãos da Coroa. Isso significa dizer que propriedade privada da terra inexistia até esse momento da história brasileira, ou seja, não era mercadoria, por conseguinte não era capitalista

⁴ - De acordo com Cavalcante (2005, p. 2), “Quando se iniciou a ocupação em território brasileiro, umas das medidas tomadas para distribuição de terra foi a adoção do regime de sesmaria, que perdurou por todo o período colonial.”

(STELIDE, 2011). No entanto, “[...] para implantar o modelo agroexportador e estimular os capitalistas a investirem seu capital na produção das mercadorias necessárias para a exportação, a Coroa optou pela 'concessão de uso' com direito à herança.” (STELIDE, 2011, p. 21).

A criação das capitanias hereditárias, sob o olhar de Mattos, Innocentinni e Benelli (2012, p. 437), foi uma iniciativa que marcou as relações entre a metrópole e a colônia brasileira, “[...] um movimento essencialmente político que, além de constituir o primeiro esforço formal de colonizar as terras do Novo Mundo, definiu uma mudança de postura por parte de Portugal com relação ao seu mais novo território.”

A divisão do território brasileiro em capitanias é concebida na literatura como a primeira forma da estrutura fundiária do país, caracterizada pela grande propriedade (grandes extensões de terras nas mãos de poucos), pela monocultura e pelas relações escravagistas de trabalho. Com a instituição do sistema de capitanias, o acesso a terra foi dificultado para a grande maioria do povo brasileiro e o latifúndio passou a ser o padrão de referência. A opção política conservadora pela grande propriedade persiste até o momento presente.

A exploração das terras brasileiras foi realizada mediante o sistema de feitorias, com objetivo meramente comercial, assim como o fizeram na costa africana (PRADO JÚNIOR, 1997). Nesse sentido, o mercado colonial desponta como uma estratégia que vai impulsionar o desenvolvimento da produção mercantil efetivada pela metrópole.

Para Prado Júnior (1997), o verdadeiro sentido da colonização foi a exploração dos recursos naturais para atender às necessidades da metrópole, visando a extração do máximo de lucro possível. Nessa perspectiva, tudo que era produzido e extraído no solo brasileiro era transformado em mercadoria, servindo de suporte para o processo de acumulação de capital. (STEDILE, 2011, p. 20).

Portanto, a estrutura e a dinâmica da sociedade colonial estavam voltadas prioritariamente para fora do país, como complemento econômico ao capitalismo em expansão, conforme destaca Prado Júnior (1997, p. 39):

Se vamos à essência de nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde, ouro e diamantes; depois, algodão e, em seguida, café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo [...] que se

organizarão a sociedade e a economia brasileiras. Tudo se disporá naquele sentido: a estrutura bem como as atividades do país.

As condições geográficas e a estrutura econômica da colônia eram fatores determinantes para a ocupação do território brasileiro, o que justifica a concentração do povoamento na faixa litorânea no momento inicial da ocupação. A opção pelo litoral deve-se ao caráter agrícola predominante – a preferência era dada às terras férteis, úmidas e quentes baixadas da marinha. Conforme Prado Júnior (1997, p. 39) a penetração para o interior, de forma intensa e rápida, só se realizara a partir da “[...] primeira metade do séc. XVIII, quando o ouro, descoberto sucessivamente (último decênio do séc. XVII), Cuiabá, em 1719, e Goiás seis anos depois, desencadeia o movimento.” (PRADO JÚNIOR, 1997, p. 39). Mas, a pecuária é apontada também por Prado Júnior como um fator importante de ocupação e integração do território (PRADO JÚNIOR, 1997, p. 55 e 56).

A busca do ouro foi o primeiro investimento dos portugueses (STEDILE, 2011, p. 20); em seguida, “[...] preocuparam-se em transformar outros bens naturais, como o ferro, a prata e outros minérios, em mercadorias”. No entanto, o clima favorável, a abundância e fertilidade das terras brasileiras e o seu potencial para produção de gêneros tropicais ou minerais foram determinantes na opção por esse tipo de produção que até aquele tempo eram adquiridos na Ásia ou na África (Idem).

Nesse contexto, a exploração das terras brasileiras foi se organizando em grandes unidades produtoras (agrícola, mineradora ou extrativa), destacando-se como característica central o sistema de *plantation*, ou seja, o modelo da grande propriedade monocultural, de produção em larga escala, com a utilização do trabalho escravo, voltada para o mercado externo (PRADO JÚNIOR, 1997). De acordo com esse autor, essa era a base material da colônia.

O funcionamento da grande unidade produtora demandava um enorme contingente de trabalhadores escravizados, configurando-se como uma grande empresa⁵ sob o domínio do colono branco, considerado como o empresário de grande

⁵ - A esse respeito, Furtado (1972, p. 93) comenta: “Nunca se insistirá suficientemente sobre o fato de que a implantação portuguesa na América teve como base a empresa agrícola-comercial. O Brasil é o único país das Américas criado, desde o início, pelo capitalismo comercial sob a forma de empresa agrícola. Não se trata, como na América Hispânica, de conquista. Pouco havia a conquistar ou a pilhar.

negócio⁶. Conforme Prado Júnior (1994, p. 124), “[...] é neste sistema de organização do trabalho e da propriedade que se origina a concentração extrema de riqueza que caracteriza a economia colonial”. Aliás, é por meio desse modelo de produção que se constituiu “[...] toda a estrutura do país: a disposição das classes e categorias de sua população, o estatuto particular de cada uma e dos indivíduos que a compõem. O que quer dizer, o conjunto das relações sociais no que têm de mais profundo e essencial.” (PRADO JÚNIOR, 1994, p. 143).

Considerando as circunstâncias do mercado mundial, assim como as determinações da Coroa, a produção da cana-de-açúcar foi a opção adotada pelos portugueses, cuja técnica já haviam empregado na Madeira e em São Tomé. Conforme Dowbor (1982, p. 30) os donatários, ao receber a terra da Coroa, já “[...] partiam em geral com o objetivo especificado de desenvolver a produção da cana-de-açúcar na colônia.” Na Colônia, desenvolviam toda uma estrutura de produção que viabilizava o processo de fabricação do açúcar, produto altamente rentável no mercado internacional.

Conforme Prado Júnior (1997, p. 33), os custos de produção do açúcar eram altíssimos, dada a necessidade de muitos trabalhadores para operacionalizar as ações exigidas no processo de fabricação, como a limpeza e preparação do terreno, o plantio, a colheita e o transporte da cana-de-açúcar até o engenho, além das atividades desenvolvidas no engenho. Nessas condições, a estrutura produtiva do açúcar era um empreendimento viável somente se a produção fosse desenvolvida em larga escala, o que não era possível para os pequenos proprietários, uma vez que não dispunham dos

[...] Tampouco houve, como nas Antilhas francesas e inglesas, a prevalência dos objetivos políticos, que justificaram os subsídios estatais aceleradores da formação de colônias de povoamento que, nessa região, precederam de cerca de meio século a penetração do açúcar.”

⁶ - Nesse grande negócio, destaca-se a pessoa do escravizado, considerado uma fonte valiosa de produção de riqueza, independentemente da terra. De acordo com Martins (2010, p. 41), na obra intitulada “O cativo da terra”, “[...] a terra sem trabalhadores nada representava e pouco valia em termos econômicos; enquanto isso, independentemente da terra, o trabalhador era um bem precioso. Ao fazerem empréstimos aos fazendeiros [...] os financistas e bancos preferiam ter como garantia principal a hipoteca dos escravos não a hipoteca das fazendas.” O trabalho escravo era um fator fundamental no desenvolvimento da economia da fazenda. Por meio dele se cumpria a dupla função da realização do trabalho braçal e servindo como “[...] penhor do pagamento dos empréstimos. Por isso, praticamente todo o capital de custeio provinha de hipotecas lançadas sobre a escravaria das fazendas.”

recursos necessários. Sob a análise de Prado Júnior, este é um dos principais fatores que “[...] determinaram o tipo de exploração agrária adotada no Brasil: a grande propriedade.” (p. 33).

Para compor o quadro necessário de trabalhadores na monocultura da cana-de-açúcar, os portugueses optaram, em primeira instância, pela escravização indígena, ou seja, além de usurpar e colonizar suas terras, ainda lhes forçaram a um tipo de trabalho para o qual eles não estavam preparados e nem tampouco se submetiam. Os índios não estavam acostumados com o trabalho intensivo e regular, mas, nem por isso, eram preguiçosos. Eles não tinham a preocupação de acumular como faziam os europeus, apenas produziam o que era necessário para as necessidades do momento, já que tudo o que precisavam, estava disponível na natureza.

Entretanto, os índios resistiram contra o poder e o domínio dos europeus, utilizando-se de diversas estratégias, tais como as fugas, as guerras e a recusa ao trabalho escravo. Diferentemente dos negros, os índios tiveram a seu favor alguns fatores que os negros não dispunham, a exemplo do conhecimento do seu território, o que facilitava as fugas. No contato com os brancos, como não tinham imunidade suficiente, os índios foram contagiados com algumas doenças (sarampo, gripe, varíola), que provocaram a morte de muitos.

É importante salientar que, apesar das lutas históricas dos povos do campo contra este tipo de organização fundiária, as estruturas agrárias e de produção permanecem praticamente inalteradas⁷, inclusive nos momentos históricos mais propícios para se efetivar as devidas mudanças dessas estruturas, numa perspectiva de

⁷ - De acordo com Nakatani, Faleiros e Vargas (2012, p. 214) “O Brasil talvez seja o único 'grande' país que vivenciou um profundo e complexo processo de crescimento e desenvolvimento econômico sem promover substanciais mudanças na questão da propriedade fundiária. Desde a colonização portuguesa, passando pela Lei de Terras de 1850 e por todo o processo de industrialização vivenciado no século XX e ainda em curso, a questão agrária permaneceu quase que inalterada, a despeito de avanços decorrentes das crescentes contradições sociais e econômicas e da correlata violência verificadas no campo. A Europa Ocidental e países como os Estados Unidos (Homestead Act de 1862), China (o Grande Salto para Frente, de 1959) e URSS (a partir da Revolução de 1917) em algum momento, e de diferentes formas, promoveram o maciço acesso da população à terra, e mesmo vizinhos latino-americanos, como a Argentina, forjaram sociedades mais abertas no que se refere à propriedade da terra (vide as políticas de colonização do território implementadas no século XIX) do que a brasileira.”

justiça social, a classe rural dos latifundiários conseguiu se impor, preservando seus interesses.

No momento da crise do sistema escravagista, por exemplo, quando as elites rurais percebem a possibilidade dos futuros ex-trabalhadores escravizados de se apossarem das terras, na condição de camponeses, de pequenos proprietários (STEDILE, 2011), conseguem da Coroa a promulgação da Lei nº 601, conhecida como Lei de Terras, cujo conteúdo exclui a oportunidade de se democratizar o acesso às terras brasileiras. A promulgação da Lei nº 601 não diz respeito exclusivamente à regularização fundiária, intencionalmente a favor das elites rurais, mas também aos novos desafios gerados a partir do fim do tráfico negreiro⁸, como a necessidade de garantir um contingente suficiente de trabalhadores para manutenção da grande propriedade.

De acordo com Stedile (2011, p. 23), a promulgação da Lei de Terras é considerada um marco jurídico na história fundiária do país, uma vez que a grande propriedade⁹ foi regulamentada, tornando-se, a partir daí, um objeto de negócio, uma mercadoria capaz de gerar lucros exorbitantes que vão impulsionar ainda mais o avanço do capitalismo no Brasil. Sob o olhar de Cavalcante (2005, p. 1), nesse novo cenário, atribuía-se a terra um “[...] caráter mais comercial e não apenas um status social, como era característico da economia dos engenhos do Brasil colonial.”

Com a Lei nº 601, os privilégios e o poder de mando dos antigos fazendeiros foram preservados e legalizados, concentrando ainda mais em suas mãos as maiores e melhores extensões de terras do país. Na realidade, em momento algum, essa Lei teve

⁸ - Sob pressão dos capitalistas europeus, sobretudo dos ingleses, foi promulgada a Lei Euzébio de Queiroz que criminalizou o tráfico negreiro internacional. Porém, para resolver a demanda de mão de obra nos cafezais, que se expandiam com intensidade, os fazendeiros lançaram mão do tráfico interprovincial de escravos, com destaque para a remoção em grandes proporções do Nordeste açucareiro para os cafezais de São Paulo e Rio de Janeiro. (MARTINS, 2010).

⁹ Nos estudos de Wanderley (2005, p.36) é defendida a hipótese de que “[...] no Brasil, a grande propriedade, dominante em toda a sua História, se impôs como modelo socialmente reconhecido. Foi ela quem recebeu aqui o estímulo social expresso na política agrícola, que procurou modernizá-la e assegurar sua reprodução. Neste contexto, a agricultura familiar sempre ocupou um lugar secundário e subalterno na sociedade brasileira. Quando comparado ao campesinato de outros países, foi historicamente um setor "bloqueado", impossibilitado de desenvolver suas potencialidades enquanto forma social específica de produção.”

a intenção de contrariar os interesses das elites agrárias (CAVALCANTE, 2005), pelo contrário, ela foi um instrumento que assegurou o predomínio dessa classe no contexto político da época, com implicações perversas à vida dos trabalhadores até os dias atuais. De acordo com Gorender (2002, p. 25), a partir desse momento, “[...] o fundamental para o domínio econômico passou a ser o domínio da terra. A terra passou a ter um preço importante. Dominar a terra passou a significar dominar a própria economia.”

A propriedade agrária foi regulamentada, porém, a terra continuou a ser adquirida, em muitos casos, a revelia do Estado. Sob o amparo de documentos forjados, boa parte dos grandes proprietários não cumpriu com os dispositivos legais, ampliando ilicitamente, através de subornos, demarcações fraudulentas etc., suas terras no decorrer dos anos (MARTINS, 2010; CAVALCANTE, 2005).

Quanto às terras que não estavam sob o domínio privado, foram declaradas na Lei como terras devolutas¹⁰, ou seja,

[...] pertencentes ao Estado brasileiro, que fora evidentemente, conivente com fraudes, títulos e documentos falsificados e alterações topográficas, de modo que a lei pouco alterou a conformação fundiária nacional e muito menos a correlação de forças políticas no seio do império.

Nesse cenário, o acesso a terra torna-se praticamente inacessível a determinados segmentos, pois os preços dos lotes eram incompatíveis com as condições econômicas dos trabalhadores – ex-escravos, grande parte dos imigrantes e trabalhadores livres. A Lei nº 601, neste sentido, foi um entrave que impossibilitou a aquisição de terras à maioria da população “[...] supostamente livre (dado o esgotamento da escravidão), antecipando o que poderia ser uma ameaça ao poder de

¹⁰ - De acordo com o artigo 3º da Lei 601, as terras devolutas são compreendidas como: “As que não se acharem applicadas a algum uso publico nacional, provincial, ou municipal. As que não se acharem no dominio particular por qualquer titulo legitimo, nem forem havidas por sesmarias e outras concessões do Governo Geral ou Provincial, não incursas em commissio por falta do cumprimento das condições de medição, confirmação e cultura. As que não se acharem dadas por sesmarias, ou outras concessões do Governo, que, apesar de incursas em commissio, forem revalidadas por esta Lei. As que não se acharem occupadas por posses, que, apesar de não se fundarem em titulo legal, forem legitimadas por esta Lei.” (BRASIL, 1850). O texto foi mantido na íntegra.

parcela da elite nacional, qual seja, a quebra do monopólio da terra.” (NAKATANI; FALEIRO; VARGAS, 2012, p. 7).

Por meio da Lei Áurea, de 1888, os trabalhadores escravizados foram libertados oficialmente, entretanto, saíram das fazendas numa situação de extrema vulnerabilidade, despossuídos de qualquer bem, dirigindo-se “[...] para as cidades, em busca de alguma alternativa de sobrevivência, agora vendendo 'livremente' sua força de trabalho.” (STEDILE, 2011, p. 24). As cidades portuárias foram o alvo primeiro, uma vez que eles dispunham da força física, único elemento exigido nos trabalhos de carregamento e descarregamento que se realizava nos portos. Como não tinham condições de comprar terrenos para construção de moradias, dadas as restrições impostas através da Lei nº 601, e os melhores terrenos já pertenciam aos capitalistas e aos comerciantes, então os trabalhadores ex-escravizados tiveram que se contentar com os piores terrenos disponíveis nas cidades – nos morros, nos manguezais etc. Daí, a origem das favelas (STEDILE, 2011).

Com a libertação dos trabalhadores escravizados, agrava-se a crise do modelo agroexportador, que já apresentava problemas a partir da Lei Euzébio de Queiroz, e o sistema de *plantation* chega ao seu fim. Conforme Stedile (2011), a eclosão da I Guerra Mundial, de 1914-1918, foi o evento que marcou o fim do modelo agroexportador, posto que o comércio entre as Américas e a Europa foi interrompido.

Nesse contexto pós-abolicionista, os olhares de boa parte dos grandes proprietários, principalmente das regiões Sul e Sudeste, voltaram-se para os estrangeiros, sobretudo da Alemanha, Itália e Espanha¹¹, vislumbrando, a partir destes, a possibilidade de substituição da mão de obra escrava. Conforme Gorender (2002, p. 30), na região Nordeste, que apresentava uma economia menos dinâmica nesse período, a mão de obra ora existente, oriunda dos tempos coloniais, fora incorporada ao sistema produtivo, entretanto, sob novas condições, quais sejam: os agricultores recebiam um sítio ou um roçado para o cultivo e sustento da família, e em troca

¹¹ - Segundo Stedile (2011, p. 25) “[...] com a promessa do 'eldorado', com terra fértil e barata, a Coroa atraiu para o Brasil, no período de 1875-1914, mais de 1,6 milhão de camponeses pobres da Europa. Como se pode ver no anexo, nas estatísticas organizadas por Darcy Ribeiro, há uma coincidência histórica: o número de migrantes europeus praticamente coincide com o número da última estatística de trabalhadores escravizados.”

trabalhavam alguns dias gratuitamente para o patrão ou teriam um rebaixamento no seu salário. Essa forma de pagamento ficou conhecida como “condição” ou “cambão”.

No entanto, havia no Brasil um grupo de políticos que se posicionara contrariamente à vinda dos imigrantes europeus, alegando que era um projeto inviável, dispendioso, sendo, portanto, melhor investir nos trabalhadores do país (AZEVEDO, 2004, p. 103), até porque havia aqui uma população livre que poderia ser integrada à formação do mercado de trabalho que se desenvolvia naquele momento.

Sobre essa questão, é importante salientar que o Brasil chega ao final do século XVIII com uma população aproximada de 3 milhões de habitantes,

[...] dos quais quase a metade era formada por livres e libertos: indivíduos de várias origens sociais, cujo traço comum residia na sua desclassificação em relação às necessidades da grande propriedade agroexportadora. Desclassificados porque a ordem escravocrata, concentrando e monopolizando os recursos econômicos, impediu o surgimento de alternativas que fixassem produtivamente essa crescente massa de desenraizados. (KOWARICK, 1994, p. 27).

Além disso, a concepção do trabalho para os livres e pobres era associado correntemente ao trabalho escravo, o que significava, na época, “[...] a forma mais aviltada de existência.” (KOWARICK, 1994, p. 12). Nesse sentido, destaca o autor, que a maioria desse segmento jamais havia se ingressado nas fileiras do trabalho regular e disciplinado, ou seja, jamais se transformara em força produtiva. Sendo assim, como poderiam, então, substituir a mão de obra escrava?

Sobre essa discussão da não utilização do braço nacional, Reis e Andrade (2007, p.2) acrescentam que

O problema consistia no fato de a população livre ser pobre e não encontrar 'lugar' no sistema econômico que se reduzia a senhores e escravos, onde aquele que não pertencesse nem a uma ou a outra posição era visto como elemento desajustado, logo, excluído do processo produtivo.

Como o sistema produtivo fora organizado a partir do braço escravo, então, a situação dos negros libertos, brancos e índios, assim como dos demais grupos gerados a partir da miscigenação das três raças, era uma situação de precarização, dada a sua ausência do esquema da produção agroexportadora (KOWARICK, 1994). Portanto, para esse contingente excluído dos processos produtivos essenciais da época, restara

apenas “[...] o trabalho ocasional, a atividade de subsistência ou o perambular pelos campos e cidades sem destino certo.” (KOWARICK, 1994, p. 27).

De acordo com Kowarick (1994), o passado colonial deixou marcar profundas nas relações de trabalho, dadas as condições degradadas de existência impostas aos trabalhadores escravizados, o que dificultou a absorção de grande parte dos trabalhadores livres na organização produtiva, principalmente quando estes tinham a possibilidade de produzir sua própria subsistência. A percepção negativa acerca do trabalho escravo afastava cada vez mais a possibilidade de o trabalhador livre se submeter ao trabalho regular e disciplinado. Para os latifundiários, que tinham o trabalho escravo como referência, esse posicionamento era traduzido como uma expressão da vadiagem, de um segmento inútil, imprestável para o trabalho produtivo.

Convém assinalar que, num contexto como esse, não seria apenas a persuasão que resolveria tal problema, mesmo que vantagens materiais fossem ofertadas, como destaca Kowarick (1994, p. 42). A questão era bem mais complexa e não se reduzia às determinações de ordem econômica:

O ponto central era que as relações de produção baseadas no trabalho livre só poderiam ter se desenvolvido se ocorressem transformações no modo senhorial-escravista de dominação, cujas raízes culturais e políticas caracterizavam-se pela intolerância, em face da própria condição de liberdade de todos aqueles que não eram escravos nem senhores.

Nesse cenário, prevaleceu a opção de que o país deveria recorrer aos europeus¹², conciliando, na justificativa, aspectos materiais, relacionados ao campo da produção, como os expostos acima, e aspectos ideológicos, oriundos de algumas correntes de pensamento da época.

Naquele tempo, algumas correntes de pensamento propalavam a ideologia do branqueamento, na qual se acreditava que a suposta superioridade da raça branca, europeia, em detrimento dos povos nativos e dos negros, iria não apenas solucionar o

¹² - Souchaud e Fusco (2012, p.6) chamam a atenção para o fato de que a partir do ano 1820 o país já recebera imigrantes europeus, advindos da Alemanha, Rússia, Itália e Portugal, com o objetivo de colonização, tendo em vista “[...] impedir as tentativas de avanço das repúblicas hispânicas vizinhas.”

problema da mão de obra, mas todos os problemas que o país apresentava naquele momento. (DOMINGUES, 2002; SODRÉ, 2011).

A ideologia do branqueamento é uma invenção dos brancos, utilizada como artifício para legitimar a sua dominação sobre os demais agrupamentos étnico-raciais, de forma que estes passem a assimilar seus valores, presumivelmente positivos, e a se “[...] comportar, pensar, sentir e agir conforme sua ideologia racial.” (DOMINGUES, 2002, p. 573). Essa conformação tem sido possível graças ao investimento que se faz “[...] na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais.” (DOMINGUES, 2002, p. 573).

Para atrair a vinda dos imigrantes, foram realizadas algumas ações que pudessem garantir a sua adesão, desde um intenso trabalho de divulgação pela Europa¹³, principalmente na Itália, na Alemanha e na Espanha (STEDILE, 2011) até a criação de uma política de imigração, bancada pelo governo imperial (SODRÉ, 2011; MARTINS, 2010). Na própria Lei de Terras continha uma determinação no sentido de direcionar os recursos oriundos da venda de terras públicas para os gastos com a imigração de colonos europeus ao território brasileiro (CHRISTILLINO, 2010; GADELHA, 1989).

A possibilidade de tornar-se proprietário de terra, mediante o trabalho na lavoura por um determinado período, foi um dos aspectos que pesaram a favor da adesão e integração do imigrante, previamente expropriado, à dinâmica agrícola do país. Contudo, observa Martins (2010, p. 53),

Esse imigrante estava essencialmente em antagonismo com o cativo, que temia e repudiava, se não para o negro, ao menos para si. Repudiava, igualmente qualquer identificação com o negro. O próprio fazendeiro acautelava-se para não dispensar ao imigrante o mesmo tratamento que dispensava ao escravo quando ambos chegaram a conviver na fazenda.

¹³ - Segundo Stedile (2011, p. 25), a propaganda intensa realizada na Europa buscava atingir “[...] os camponeses pobres excluídos pelo avanço do capitalismo industrial no final do século 19.”

Ao acreditar na promessa de terra fértil e barata, os imigrantes vão chegando e se integrando principalmente à produção do café, nas regiões do Sul e Sudeste. Os que foram para o Sul “receberam” lotes de 25 a 60 hectares, mas sob a condição de fazer o pagamento *a posteriori*. Daí, a sua inserção imediata na produção para o mercado (STEDILE, 2011). Quanto aos que foram para o Sudeste, tiveram que se ingressar nas fazendas de café, sob o regime do colonato.

Conforme destaca Stedile (2011, p. 25-26), no regime de colonato,

[...] os colonos recebiam a lavoura de café pronta, formada anteriormente pelo trabalho escravo, recebiam uma casa para moradia e o direito de usar uma área de aproximadamente dois hectares por família, para o cultivo de produtos de subsistência, e de criar pequenos animais, logrando, assim, melhores condições de sobrevivência. Cada família cuidava de determinado número de pés de café e recebia por essa mão de obra, no final da colheita, o pagamento em produto, ou seja, em café, que poderia ser vendido junto ou separado com o do patrão. A esse regime de colonato sujeitaram-se milhares de famílias migrantes, em especial da Itália e da Espanha.

Sob a ótica de Gorender (2002, p. 29), o regime de colonato não foi uma iniciativa inventada pelo capital, mas, sim, fruto de “[...] uma longa luta entre trabalhadores imigrantes e fazendeiros desde os meados do século XIX, a partir da iniciativa célebre do senador Vergueiro.” Esse sistema foi uma conquista importante dos trabalhadores do campo, posto que possibilitou a transição para o trabalho livre.

Segundo a Lei nº 601, de 1850, a venda de terra aos estrangeiros era permitida, inclusive eles poderiam até se naturalizar, entretanto, como se sabe, o valor cobrado era relativamente alto, obstaculizando a compra por parte dos colonos (CAVALCANTE, 2005). A autorização da venda dos lotes era concedida pelo governo, porém, somente depois que os colonos cumprissem três anos de trabalho, no mínimo, nas terras de fazendeiros (GADELHA, 1989).

De acordo com Cavalcante (2005, p. 5), anteriormente à Lei de Terras, os lotes eram concedidos gratuitamente aos colonos, “[...] que se instalavam por conta própria, por conta do governo ou por conta das companhias de colonização. Após essa lei, em regra, o governo cedia gratuitamente as terras às companhias, que por sua vez as revendiam aos imigrantes em condições lucrativas.”

Na substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, alguns aspectos acerca das relações de trabalho permaneceram como estavam, dada a mentalidade arcaica dos fazendeiros que ainda se comportavam como proprietários dos trabalhadores, nos mesmos termos de costumes adotados com os escravos. Apesar do tratamento diferenciado dos escravos, a exploração e a opressão pesavam também sobre os colonos, uma vez que todos os fatores envolvidos no processo produtivo estavam sob o domínio do fazendeiro (MARTINS, 2010). Sobre essa questão, Prado Júnior (1994, p. 187) destaca que

Os proprietários, habituados a lidar exclusivamente com escravos, e que continuavam a conservar muitos deles trabalhando ao lado dos colonos, não tinham para com estes a consideração devida à sua qualidade de trabalhadores livres; os contratos de trabalho que os emigrantes assinavam antes de embarcar na Europa e desconhecendo ainda completamente o meio e as condições do país onde se engajavam, eram geralmente redigidos em proveito exclusivo do empregador e não raro com acentuada má-fé. Além disto, a coexistência nas fazendas, lado a lado, de escravos que formavam a grande massa dos trabalhadores, e de europeus livres fazendo o mesmo serviço que eles, não podia ser muito atraente para estes últimos e representava uma fonte de constantes atritos e indisposições.

De acordo com Martins (2010), os colonos tinham a liberdade garantida em termos jurídicos, mas os fazendeiros acabavam adotando alguns mecanismos, geralmente de ordem econômica, que comprometiam essa tal liberdade. No desenrolar das parcerias realizadas entre fazendeiros e os colonos, estes eram obrigados, em muitos casos, a contrair algumas dívidas – seja através dos gastos com transportes e com as viagens, com despesas de alojamento e manutenção, seja através da imposição de preços exorbitantes sobre bens e produtos cobrados pelo armazém do patrão, quando comparados com o comércio das cidades circunvizinhas – que iam se avolumando com o passar do tempo, a ponto de ficarem refém do patrão, tendo que se submeter às suas prescrições. Mesmo insatisfeitos com as condições precárias de trabalho, os colonos não poderiam sair da fazenda, a não ser que saudassem todas as dívidas, o que, em determinados casos, era feito por outro fazendeiro. Os fazendeiros faziam de tudo para retê-los em suas fazendas.

Para Stedile (2011, p. 27), esse processo de chegada e integração dos imigrantes à dinâmica da agricultura das regiões do Sul e Sudeste é uma das vertentes

a partir das quais podemos compreender o surgimento do campesinato no Brasil. A outra vertente destacada pelo autor

[...] teve origem nas populações mestiças que foram se conformando ao longo dos 400 anos de colonização, com a miscigenação entre brancos e negros, negros e índios, índios e brancos, e seus descendentes. Essa população, em geral, não se submetia ao trabalho escravo e, ao mesmo tempo, não era capitalista, eram trabalhadores pobres, nascidos aqui.

A promulgação da Lei de Terras de 1850 criou alguns impedimentos que dificultaram a apropriação da terra a essa população, provocando uma migração para o interior do país, posto que as faixas litorâneas, mais férteis e produtivas, estavam ocupadas pelas grandes lavouras para exportação (STEDILE, 2011). Essa retirada de milhares de agricultores, desprovidos dos meios de produção, para o interior do país, sobretudo para o território do Nordeste e para os Estados de Minas Gerais e de Goiás, e, em seguida, a sua dedicação individual ou coletiva à produção agrícola de subsistência são aspectos relevantes que marcam a origem do camponês brasileiro (STEDILE, 2011).

É importante observar que, apesar do surgimento de novas formas de trabalho, a exemplo do colonato e do trabalho assalariado¹⁴, implementadas a partir do fim da escravatura e da expansão da produção cafeeira¹⁵, o sistema produtivo permanece praticamente inalterado com relação à questão fundiária, com o predomínio do latifúndio e a existência de uma massa de trabalhadores, destituída dos instrumentos produtivos e excluída dos benefícios gerados pelo desenvolvimento econômico do país.

¹⁴ - Além dessas modalidades, os latifundiários se valeram de outras formas camponesas após a abolição da escravatura, como a “meação”, o “pequeno arrendamento”, a “quarteação” etc. (GORENDER, 2012).

¹⁵ - Na obra “O cativo da terra”, Martins (2010, p. 144) ressalta a importância da produção cafeeira na organização social e política da sociedade brasileira do final do século XIX e início do século XX, a saber: “Entre 1850 e 1930, o café foi o principal artigo de exportação da economia brasileira, associado em diferentes graus de importância e em diferentes momentos à exportação do açúcar e da borracha. Sendo ela uma economia agrária, de tipo colonial, foi o café, desse modo, a mercadoria principal e aquela que marcou fundo a organização social e política da sociedade brasileira, principalmente a sociedade do Sudeste do país - Rio de Janeiro e São Paulo - a que determinou acontecimentos social e politicamente fundamentais: a extinção do tráfico negreiro, em 1850, a libertação progressiva dos escravos negros e a abolição da escravatura, em 1888, a proclamação da República, em 1889, a industrialização, a partir dos anos 1880, e a Revolução de 1930, que pôs fim à hegemonia política dos grandes fazendeiros de café.”

Essa realidade persiste no século XX, porém as transformações econômicas, externas e internas, e a movimentação política que se desenrolam nas primeiras décadas vão imprimir uma nova configuração na estrutura produtiva do país e, conseqüentemente, novas forças políticas e sociais, contrárias ao modelo econômico da Primeira República, vão assumir a dianteira do poder. Nesse contexto, as velhas oligarquias perdem a exclusividade do poder e a burguesia industrial emergente, através de um golpe, assume a hegemonia política do país, impondo um novo modelo econômico, conhecido como modelo desenvolvimentista.

Sob a ótica de Arruda (2003), com a nova ordem, a expectativa girava em torno da superação das estruturas arcaicas herdadas do período colonial e da condição de dependência externa relacionada aos países mais desenvolvidos. Entretanto, a revolução foi realizada pelo alto, ou seja, sem ruptura com as oligarquias tradicionais e com a permanência da dependência dos países centrais, dadas as condições históricas, a partir das quais se constata a incapacidade da burguesia industrial de financiar a expansão do setor industrial, que requisitava, naquele momento, a implementação de mudanças tecnológicas que pudessem dinamizar a produção e possibilitar, num momento posterior, a substituição das importações.

Embora a hegemonia política esteja sob o comando da burguesia industrial, as oligarquias rurais continuam no domínio das terras e produzindo para exportação, assumindo ainda um posto importante na economia e na política do país. Inclusive, a expansão do setor industrial só fora possível mediante a participação do setor agroexportador, dadas as divisas geradas nos processos de exportação e canalizadas para a dinamização do setor industrial (ARRUDA, 2003). Daí,

Surge, então, um setor da indústria vinculado à agricultura, as indústrias produtoras de insumos para a agricultura, como ferramentas, máquinas, adubos químicos, venenos etc. E outro, da chamada agroindústria, que foi a implantação da indústria de beneficiamento de produtos agrícolas. Com esse modelo, começa a surgir também uma burguesia agrária, de grandes proprietários, que procura modernizar a sua exploração agrícola e destiná-la ao mercado interno [...] Foi um processo de modernização capitalista da grande propriedade rural [...] (STEDILE, 2011, p. 29).

Considerando a participação dos camponeses no sistema produtivo que abrange o período histórico de 1930 a 1964, Stedile (2011, p. 29) argumenta que foi um período

em que esses trabalhadores foram induzidos a se inserirem na economia de mercado e a se integrarem à dinâmica produtiva da indústria. Nessa inserção, o modelo de desenvolvimento desse período reservou aos camponeses algumas funções bem determinadas, quais sejam: fornecer mão de obra barata para a indústria emergente na cidade, destacando o expressivo êxodo rural, “estimulado pela lógica do capital” e pela ilusão de novos empregos e salários na indústria; contribuir com o rebaixamento do salário médio dos trabalhadores da indústria, ao constituir um exército industrial de reserva disponível às necessidades desse setor; produzir alimentos a preços baixos para atender a demanda interna e assegurar, com investimentos mínimos, “a reprodução da força de trabalho operária”, com vistas à obtenção de lucros mais imediatos; fornecer matéria-prima para o desenvolvimento industrial.

Do ponto de vista legal, a questão fundiária, depois da Lei de Terras, de 1850, só vai receber uma atenção especial na década de 1960, dada a pressão social dos camponeses organizados. Essa pressão já se expressava na década anterior, nas intensas movimentações das esquerdas no meio rural, com a eclosão de vários episódios importantes, como a criação das Ligas Camponesas, no Nordeste; a Fundação da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), sob a orientação do Partido Comunista do Brasil; a Revolta de Trombas e Formoso, no território goiano; a guerrilha de Porecatu, no Paraná; além da criação de diversas associações de camponeses espalhadas pelo país (OLIVEIRA, 1994; MOTTA, 2006).

Nesse período, a reforma agrária, pela primeira vez, foi tomada como bandeira de luta dos movimentos e organizações sociais populares do campo, tornando mais evidentes os antagonismos de classe e as contradições características do modelo de desenvolvimento vigente - visivelmente expressas na forma precarizada de trabalho, na ausência de uma política no campo, na exploração e na violência desenfreadas contra os camponeses, na falta de incentivo à produção etc. Portanto, depois de vários séculos, a reforma agrária passa a ocupar um lugar de destaque nas discussões relacionadas às questões do mundo rural.

A luta pela terra sempre existiu, mas agora o que se reivindica é um projeto de Reforma Agrária que modifique substancialmente a estrutura agrária do país, de forma que o monopólio da terra e a exploração dos camponeses sejam enfrentados através

de uma política territorial que possa reestruturar o espaço agrário, criando condições objetivas que melhorem a qualidade de vida dos trabalhadores.

Nesse contexto de intensas mobilizações e pressões, o governo da época, João Goulart, cria, em 1962, a Superintendência de Reforma Agrária (SUPRA), “seu principal instrumento de intervenção agrária” (NATIVIDADE, 2011, p. 6-7) e, a partir daí, inicia um processo de Reforma Agrária. Nas atribuições delegadas à SUPRA, é possível identificar uma possibilidade histórica de mudanças estruturais no campo, já que essa superintendência dispunha de poderes especiais de desapropriação, além das atribuições preparatórias fundamentais para efetivar a reforma agrária “[...] e de medidas complementares de assistência técnica, financeira, educacional e sanitária. À SUPRA, coube também o papel de, juntamente com o Ministério do Trabalho, contribuir na criação e reconhecimento dos sindicatos rurais, liberando os recursos necessários para o seu funcionamento. De acordo com a investigação de Targino, Moreira e Menezes (2011, p. 103), a fundação de sindicatos também passou a ser feita por iniciativa do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e da Igreja Católica¹⁶, cada qual com a pretensão de “[...] consolidar a sua participação no movimento camponês”.

Conforme Natividade (2011), o quadro sindical no campo brasileiro, no início do ano de 1964, apresentava uma configuração muito diversa da década anterior, dado o crescimento expressivo do número de sindicatos, acrescentando-se a essa soma a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). O governo de Goulart contribuiu com a ampliação e o fortalecimento do segmento sindical do campo.

Não obstante, como afirma Natividade (2011, p.15), “[...] O governo Goulart apresentava uma proposta tímida de reforma agrária, alinhada aos preceitos do capital, mesmo assim, sofreu forte oposição de amplos setores da classe dominante do país.” As elites agrárias compunham esse quadro de oposição, pois se sentiam ameaçadas com o suposto apoio que esse governo dava às reivindicações dos trabalhadores do campo, notadamente presente na agenda do movimento dos grupos de esquerda daquela época, principalmente no que dizia respeito à reforma agrária.

¹⁶ Com receio da “ameaça vermelha”, a ala conservadora da Igreja Católica direciona esforços na criação de sindicatos rurais, intitulados como “sindicatos dos padres”.

De acordo com Motta (2006, p. 241),

O debate em torno da reforma agrária foi um dos pontos-chave da radicalização política e ideológica da primeira metade dos anos 1960. Os grupos de esquerda (e alguns de centro), agregados ao redor do governo Goulart, deram sustentação ao projeto de realizar reformas de base no Brasil e, entre elas, o destaque maior cabia à reforma agrária. A reivindicação vinha escudada no aumento da politização de camponeses e trabalhadores rurais, cujas organizações eram disputadas por várias facções da esquerda, aí incluídas tendências ligadas à Igreja Católica. A proposta de distribuir terras gerava grande ansiedade no campo conservador, ainda mais porque estava em discussão a maneira como as desapropriações seriam pagas.

A capacidade organizativa e a crescente politização dos assalariados rurais e camponeses amedrontavam as elites rurais, pois, estes, nunca tinham enfrentado esse tipo de situação, por isso, temiam que toda essa movimentação pudesse resultar num processo revolucionário irreversível, o que lhes acarretaria a perda do poder e do domínio da terra. Assim, “[...] O fantasma de uma revolução social no campo, segundo esse olhar inseguro e ansioso, adquiria contornos de perigosa verossimilhança.” (MOTTA, 2006b, p. 242).

Nesse contexto, é importante destacar que os donos das grandes propriedades contavam também com organizações que defendiam seus interesses, como a Sociedade Rural Brasileira (SRB¹⁷), que, desde 1919, atuava em São Paulo, porém com influência nacional (MOTTA, 2006b, p. 242). Essa associação atuava como uma liderança política nas instâncias do Estado, fazendo pressão e encaminhando as demandas advindas dos latifundiários. Nas publicações que a SRB realizava

¹⁷ - Nos anos que antecedem o golpe militar de 64, nota-se uma proliferação de organizações conservadoras, como: a Liga Feminina Anticomunista, a União Feminina Anticomunista, o Centro Cívico do Brasil, ambas contrárias à “política externa independente (que levou ao reatamento de laços com a URSS à aproximação com Cuba”); os Voluntários da Pátria para a Defesa do Brasil Cristão e a Liga Cristã contra o Comunismo, que se dedicavam à defesa dos valores cristãos; a Resistência Democrática dos Trabalhadores Livres (Redetral), que estava mais preocupada em conquistar trabalhadores para a causa anticomunistas; a Cruzada Cristã Anticomunista e o Centro Brasileiro da Europa Livre, que tinham como objetivo fazer propaganda contra o comunismo; a Patrulha da Democracia e o Grupo de Ação Patriótica (GAP), que apresentavam um perfil mais aguerrido, de combate ao comunismo; o Movimento Anticomunista (MAC) e o Comando de Caça aos Comunistas (CCC), caracterizados como terroristas, dada a prática de sequestros de autoridades de esquerda e ataques a bomba contra alvos supostamente comunistas (MOTTA, 2006a, p. 131).

costumeiramente, através da Revista da Sociedade Rural Brasileira, eram pautados temas relacionados à “[...] economia agrícola, como informações sobre técnicas de plantio e coisas do gênero.” Entretanto, a partir dos anos 50, quando os conflitos no campo se tornam mais intensos e a organização e mobilização dos trabalhadores sinalizam outra possibilidade de estruturação fundiária e de empoderamento da classe camponesa, a SRB passa a incorporar outras pautas no seu repertório, como “[...] a luta contra a expansão da legislação trabalhista ao campo e, principalmente, contra a sindicalização rural e a reforma agrária.”

De acordo com Motta (2006b, p. 243), em 1962, quando “[...] ficou claro que o governo Goulart preparava medidas legais visando a permitir a sindicalização dos trabalhadores do campo, a SRB”, de pronto, reagiu sem medir esforços. A sindicalização dos trabalhadores rurais, para os grandes proprietários, era considerada um perigo para o país, sob o argumento de que a organização dos agricultores, considerados uma plebe inculta e analfabeta, por isso, facilmente de serem manipulados pelos grupos comunistas, poderia lançar o país num processo revolucionário, afetando negativamente todas as classes.

Conforme adverte Bezerra (2011, p. 515), ao discorrer sobre as lutas dos camponeses pernambucanos, a reivindicação dos trabalhadores não se reduzia à sindicalização, embora essa fosse uma das pautas principais. Mas, incluía:

[...] salário mínimo, reformas de base (principalmente a reforma agrária radical), aplicação da legislação trabalhista na zona rural, e outras reivindicações imediatas que sempre tinham prioridade, tais como salário igual para trabalho igual, pagamento em dinheiro, abolição do vale para o barracão, jornada de trabalho de oito horas, pagamento de horas extras, assistência médica, hospitalar e dentária (pois, para isso, era descontada da folha de pagamento do trabalhador uma taxa, sem que o trabalhador usufruísse de tais benefícios), aviso prévio no caso de despejo, indenização por tempo de serviço prestado ao patrão, pagamento na boca do cofre pelas benfeitorias realizadas pelo trabalhador e por seus familiares na propriedade patronal. Todos esses direitos eram burlados pelos empregadores ruralistas. (BEZERRA, 2011, p. 515).

A aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural pelo Congresso Nacional, Lei nº 4.214, em março de 1963, é uma conquista importante da classe camponesa, que demonstra a sua força organizativa e o quanto a classe pode avançar no campo dos

direitos e da participação política no país. Com esse estatuto, os direitos que o trabalhador urbano conquistara, há décadas, é estendido também ao trabalhador rural (NATIVIDADE, 2011), formalizando, desse modo, as especificidades contratuais que outrora estavam no plano da informalidade, com variações nas regiões.

Dessa forma, a carteira profissional do camponês passou a ser obrigatória nas relações contratuais do trabalho rural e a ela passou a ser, obrigatoriamente, incorporados o salário mínimo, o repouso semanal, a jornada diária de trabalho de oito horas, férias remuneradas, uma atenção maior às mulheres no período de gravidez e amamentação, entre outros. A aprovação do estatuto foi um passo importante na história das lutas camponesas, entretanto “[...] não significou, é claro, que os trabalhadores rurais como um todo tenham efetivamente se apoderado dos direitos previstos.” (NATIVIDADE, 2011, p. 6). Aliás, parte desses direitos é violado até os dias atuais, quando se verifica ainda “[...] flagrantes de exploração do trabalho rural, do tipo jornadas extenuantes e insalubres, moradias-senzala, formas disfarçadas de sonegação salarial e até de escravidão.” (ALFONSIN, 2015, p. 1).

Nessa mesma direção, Ferrante (1976, p. 194) destaca que

Não se pode, entretanto, ver no Estatuto do Trabalhador Rural uma tentativa consciente e concreta de atendimento ao problema da precariedade das relações de trabalho no meio rural. Parece-nos mais correto colocá-lo como parte dos mecanismos ideológicos utilizados pelo Estado Brasileiro para obter meios de mobilização política das massas rurais. Trata-se de uma expressão ideológica da tentativa de incorporação das massas rurais ao regime político, fêz parte do 'jogo' exigido pela política de conciliação mantida pelo Estado Populista para atender às expectativas de mobilização das massas rurais.

Sob pressão de todos os lados, o governo Goulart, que fora identificado nos primeiros anos de mandato como um “governo de conciliação¹⁸”, viu-se isolado, já que a coalizão que tentara formar não conseguiu unidade programática para concretizar as

¹⁸ - Conforme os estudos de Ferreira (2013, p. 122) “Ao assumir a presidência da República, Jango escolheu a estratégia de obter maioria no Congresso Nacional reforçando a aliança do PTB com o PSD. Ele repetia, desse modo, a coalizão parlamentar que deu estabilidade política a Juscelino Kubitschek. A aliança de centro-esquerda teria de chegar a acordos e compromissos para a aprovação das reformas. Elas seriam aprovadas por vias institucionais e, para isso, ter maioria parlamentar com a aliança PTB-PSD no Congresso Nacional era fundamental na estratégia do presidente [...]”.

reformas de base que almejava, dadas as contradições de sua base aliada. De um lado, o governo era pressionado por um bloco de forças de esquerda que reivindicava um processo radical de reformas estruturais que pudessem revolucionar a economia, a política, a educação, o setor agrário etc¹⁹. De outro lado, a pressão de setores das direitas exigia do governo um posicionamento que freasse o caráter revolucionário das reformas, buscando, com isso, preservar seus interesses e evitar a ascensão das forças comunistas ao poder.

Certo de que “[...] a radicalização política impediria acordos entre o PTB e o PSD, Goulart optou pela estratégia exigida pelas esquerdas organizadas na FMP²⁰, pelo PCB, o CGT” (FERREIRA, 2013, p. 128), evitando, portanto, o isolamento político e recriando uma base de apoio para tirar do papel as reformas que pretendia realizar. Nesse momento, sabia-se que o governo não teria maioria no Congresso para que isso fosse materializado, mas acreditava-se que “[...] a Frente Popular realizaria as reformas pressionando os parlamentares com mobilizações populares – comícios, greves e passeatas, entre outras ações.” (p. 132). No rol de medidas a tomar, as reivindicações dos camponeses por uma reforma agrária era uma pauta prioritária na agenda do governo.

Durante esse período, diversas manifestações e atos públicos tomaram conta do país, acirrando a polarização direita x esquerda existente no cenário político, dos quais destacamos o comício da Central do Brasil, de apoio ao governo e a Marcha da Família com Deus e pela Liberdade, organizada pelas forças opositoras.

¹⁹ - De acordo com Ferreira (2013, p. 118) “Diversas organizações defendiam projetos reformistas. A começar pelo CGT, central sindical sob a liderança de trabalhistas e comunistas que organizava os trabalhadores urbanos. Os estudantes estavam representados na União Nacional dos Estudantes (UNE) e na União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), ambas sob direção da AP e do PCB. Entre os militares, os sargentos das três Forças Armadas e marinheiros e fuzileiros da Marinha de Guerra engajaram-se nos movimentos nacionalistas e de esquerda. As lutas camponesas ganharam expressão com o surgimento das Ligas Camponesas e a liderança de Francisco Julião. No Nordeste, o governador Miguel Arraes alcançou grande prestígio entre as esquerdas. Existiam, portanto, partidos, movimentos, frentes e organizações de diversas variações, sendo muito difícil reduzir o conjunto das esquerdas apenas ao PCB e à AP, bem como a pequenos partidos políticos, como o PCdoB, o POR-T e a Polop.”

²⁰ - Frente de Mobilização Popular, criada por Leonel Brizola, em janeiro de 1963, com o intuito de ser um instrumento de luta para pelas reformas de base (FERREIRA, 2013).

Realizado no dia 13 de março de 1964, sob a organização de sindicalistas comunistas e trabalhistas, o comício da Central do Brasil foi um evento marcante do alinhamento político do governo Goulart às esquerdas do país (FERREIRA, 2013). A promoção desse comício foi uma estratégia utilizada pra conseguir o apoio popular e pressionar o Congresso para a aprovação das reformas estruturais.

Com as reformas de base, o governo pretendia fazer mudanças estruturais nas bases econômicas, políticas e sociais do país, visando promover um desenvolvimento econômico independente, mas buscando assegurar a justiça social. Nesse sentido, estavam na pauta, dentre outras, as reformas agrária, educacional, urbana, fiscal, bancária, eleitoral, administrativa.

No mesmo dia do comício, antes de subir ao palanque, o governo já tinha dado uma prova concreta de seu compromisso com as esquerdas, ao assinar o decreto da Supra (Superintendência Regional de Política Agrária) de nº 53.700²¹, no qual se declarava

[...] de interesse social para fins de desapropriação as áreas rurais que ladeiam os eixos rodoviários federais, os leitos das ferrovias nacionais, e as terras beneficiadas ou recuperadas por investimentos exclusivos da União em obras de irrigação, drenagem e açudagem, atualmente inexploradas ou exploradas contrariamente à função social da propriedade, e dá outras providências. (BRASIL, 1964)

No discurso proferido, Goulart apresentava a mensagem que seria enviada ao Congresso, tornando público a proposta das reformas de base e os decretos que já havia assinado. A realização do comício foi uma estratégia de mobilização popular pensada para acontecer em várias cidades do país, tendo como desfecho final uma greve geral, a ser realizada no dia 1º de maio, cujo objetivo principal era fazer pressão sobre o Congresso para aprovação urgente do projeto de reformas em questão. Nessa investida, estavam apoiando o governo Goulart o Partido Comunista Brasileiro (PCB),

²¹ - Segundo Bezerra (2011, p. 522), “A criação da Contag deu um impulso gigantesco ao movimento camponês em todo país. Foi um dos fatores que encorajaram o presidente da República, sr. João Goulart, a assinar o decreto de desapropriação das terras de mais de 500 hectares junto das estradas, dos grandes açudes e das concentrações populacionais. Essa medida, embora limitada, abria caminho para a realização de profundas reformas democráticas, capazes de atender a uma aspiração maior das forças progressistas do país: a transformação das vetustas estruturas agrárias do Brasil.”

as Ligas Camponesas, o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), a Frente de Mobilização Popular (FMP), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Frente Parlamentar Nacionalista, o PTB, os 'agressivos' do PSD, a 'bossa nova' da UDN, a Ação Popular, a UNE, o Comando dos Trabalhadores Intelectuais, dentre outros (FERREIRA, 2013).

Poucos dias depois, um grupo de oposição ao governo, constituído pela burguesia industrial, pelos latifundiários e pelas alas conservadoras da Igreja e por outras organizações com menor expressão, realizaram como resposta a Marcha da Família com Deus e pela Liberdade.

A agenda de ações proposta por Goulart não contemplava os interesses das classes mais abastadas, como as elites industriais e agrárias, os banqueiros, nem, tampouco, os interesses dos investidores internacionais. Acrescente-se a esse grupo o campo majoritário da Igreja e da alta hierarquia das Forças Armadas, que temiam a instalação do socialismo no país. Nesse contexto de tensões sociais e de conflitos políticos, a situação de instabilidade se agravou e, daí, as forças sociais reacionárias de oposição se uniram e arquitetaram um golpe para derrubada do governo Goulart, o que veio a acontecer nos dias 31 de março e 01 de abril.

O governo militar foi instalado e um regime de exceção se impôs por 25 anos, frustrando as expectativas positivas acerca das reformas que as classes trabalhadoras nutriam naquele momento histórico. O período de regime militar foi um dos períodos mais sombrios da história do país, cuja ação do Estado foi altamente violenta contra as organizações dos trabalhadores que se opunham às determinações do regime. Sob a alegação de garantir a segurança e promover o desenvolvimento do país (ALVES, 1984), milhares de pessoas tiveram seus direitos políticos suspensos, foram presas, espancadas, torturadas, perseguidas, cassadas, trucidadas etc. Segundo Nogueira (2004, p. 17), "A ditadura foi antidemocrática e anticomunista [...], disseminou ódio e pavor, abusou do arbítrio e da repressão. Seus porões foram indignos e repulsivos". Nesse contexto, adverte Moisés (1990, p. 22), não havia condições alguma para participação popular, uma vez que o regime impôs "[...] a anulação da própria existência de uma 'comunidade cívica': doravante já ninguém podia participar do espaço público, pela simples razão de que ele não existia mais".

Assim que o primeiro “presidente”, o marechal Castelo Branco, assumiu o posto, foi prontamente reconhecido pelos Estados Unidos, o que não foi novidade, posto que, na agenda do governo militar, constava o combate ao ideário socialista/comunista, bem como “[...] a rearticulação ajustada e direcionada do projeto de desenvolvimento do capitalismo monopolístico brasileiro” e a internacionalização do setor industrial (PUCCI, 1984, p. 48).

Para justificar a sua atuação, que era baseada no controle e na dominação, os generais se serviram da ideologia da Segurança Nacional, valendo-se da ideia de que a ordem estava sob a ameaça comunista, e por isso o Estado teria que atuar com firmeza, se assim quisesse manter a harmonia social e o desenvolvimento que estava por vir (ALVES, 1984). Neste sentido, qualquer manifestação que contrariasse o regime era o bastante para se utilizar a força repressiva. Nada poderia atrapalhar o projeto de desenvolvimento que estava sendo implementado.

Entretanto, apesar do clima de terror que fora instalado no país, o regime encontrou pela frente uma oposição combativa, constituída por operários, intelectuais, estudantes, artistas, funcionários públicos, políticos, militares, setores da Igreja Católica etc., que resistiam ao avanço das forças capitalistas no país (GOHN, 1995). Nos anos iniciais do regime, esses segmentos oposicionistas foram reduzidos a um contingente muito pequeno, dado o controle feito pelo aparato repressivo do governo, tornando cada vez mais frágil o Estado de direito.

Com o regime militar, a ordem latifundiária foi restabelecida, por meio de processos repressivos contra a classe camponesa, desenvolvendo-se no meio rural um clima de terror (TARGINO, MOREIRA e MENEZES, 2011). Até o início dos anos 70, a violência do golpe militar foi mais intensa na região Nordeste, dado o crescimento progressivo da organização e politização dos trabalhadores rurais, sob a direção política das Ligas Camponesas. Conforme Oliveira (2001, p. 191) “No período entre 1964 e 1971, a maior parte das mortes ocorreram na região Nordeste, na intenção dos latifundiários de frear, pela violência, os ideais semeados pelas Ligas Camponesas.” Nos anos que seguem, a Amazônia passa a ser a região mais afetada em termos de mortes relacionadas à questão agrária, embora nas demais regiões esse tipo de violência continua a persistir.

Logo no início do governo militar, extinguiu-se a SUPRA e se estabeleceu novas diretrizes para a questão fundiária, criando em seu lugar o Instituto Brasileiro da Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA²²) (OLIVEIRA, 2001). Além disso, enviou ao Congresso um Estatuto da Terra, considerado avançado à época, mas que nunca fora colocado em prática. Segundo Oliveira (1994, p. 31), esse estatuto,

[...] somado ao Estatuto do Trabalhador Rural, já aprovado anteriormente, poderiam se constituir em instrumentos legais para a promoção da reforma agrária. Ou, como preferiam afirmar os militares de então: 'promover a reforma agrária dentro da justiça social sem o toque vermelho dos partidos comunistas'.

Entretanto, como destaca Oliveira (1994, p. 31), não foi isso o que aconteceu. As estruturas fundiárias permaneceram inalteradas, inclusive “[...] o próprio Ministro do Planejamento Roberto Campos incumbiu-se de informar aos parlamentares que o Estatuto jamais seria aplicado.” Apenas vinte anos depois, no contexto da redemocratização do país e das intensas movimentações sociais, no período do governo Sarney, o Estatuto da Terra foi regulamentado e, a partir dele, foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária.

Com os militares no governo, nota-se uma transformação no cenário agrícola, a partir da inserção de processos tecnológicos que vão reconfigurar esse setor. Como veremos a seguir, nessa nova conjuntura os grandes proprietários de terras continuam sendo os grandes beneficiados, dada a política de acesso a créditos subsidiados e a manutenção de outros privilégios. Quanto aos pequenos agricultores, percebe-se um crescimento da mão de obra assalariada e do trabalho precarizado.

2.1 A MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA

Durante o regime militar, a reforma agrária passou a ser tratada oficialmente como uma questão meramente técnica, excluindo-se a dimensão política com todos os

²² - Em julho de 1970, é criado o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), substituindo o INDA e o IBRA.

conflitos dela derivados, porque não havia intenção alguma de acabar com o latifúndio, mas, de modernizá-lo, tornando-o mais eficiente e produtivo²³. Portanto, os interesses dos latifundiários continuaram preservados, agora com o apoio de um Estado mais coercitivo e interessado em investir na “modernização” da produção agrícola, concebida pelos grupos dominantes como a saída mais viável para resolução dos problemas do meio rural.

A modernização das estruturas produtivas que se desenvolve no país a partir das décadas de 1950 e 1960, caracteriza-se pelas transformações que se realiza no método e na forma de produzir, notadamente visível no incremento de uma base tecnológica avançada, sob mediação financeira expressiva do setor público, materializada na utilização de insumos e maquinários industriais que potencializam a produção, provocando transformações profundas na dinâmica da agricultura do país, tanto no que diz respeito ao padrão tecnológico quanto às relações sociais de produção (LUZZI, 2007; DELGADO, 2005). Segundo Teixeira (2005, p. 23), o processo de modernização da agricultura no Brasil tem início nos anos 50, com as importações de aparatos tecnológicos para dinamizar a produção. Porém, “[...] é só na década de 1960 que esse processo vai se dar concretamente, com a implantação no país de um setor industrial voltado para a produção de equipamentos e insumos para a agricultura.”

Conforme Luzzi (2007, p. 19), as transformações tecnológicas aplicadas na agricultura foram concebidas no panorama internacional como uma estratégia que resolveria o problema da fome e do subdesenvolvimento do mundo. Com relação à grande maioria dos países periféricos, essa autora afirma que

[...] a adoção deste padrão tecnológico moderno representava mais do que a sua auto-suficiência alimentar, mas também a oportunidade de

²³ - Segundo Nogueira (2004, p. 17), apesar de toda repressão efetivada pela ditadura, não se pode afirmar que ela “[...] chegou a ser propriamente reacionária, no sentido específico de que nunca freou nem bloqueou o desenvolvimento capitalista do país e a modernização da sociedade”. Pelo contrário, de acordo com o seu olhar, no período em que a ditadura se fez presente, constata-se que houve um avanço das forças produtivas capitalistas, que o país “[...] internacionalizou sua economia, dinamizou sua agricultura e se industrializou. Movimentou-se freneticamente para todos os lados [...] tornou-se outro: mais capitalista, mais moderno”. Do ponto de vista estrutural da reforma agrária e do desenvolvimento social no campo, veremos nas páginas que seguem que a realidade continuou a apresentar as mesmas assimetrias do passado, mas com um prejuízo maior para as organizações coletivas dos trabalhadores.

sanar a lacuna tecnológica que os separava dos países centrais, auxiliando-os no processo de superação do seu atraso e direcionando-os para o crescimento econômico. No caso brasileiro, em que a estrutura agrária era considerada arcaica e ineficiente, o objetivo era tornar a agricultura forte e competitiva transformando o país num “grande celeiro”, obtendo a auto-suficiência alimentar e consolidando o país como grande exportador de matérias-primas agrícolas.

Em função disso, nota-se a presença forte do poder público, através de uma política de fomento agrícola baseada numa “[...] concepção de planejamento induzido dos mercados de produtos rurais, mediante desoneração dos riscos estruturais do processo produtivo privado (risco de produção e de preços)” (DELGADO, 2005, p. 59). Por meio de uma política de incentivos fiscais e de crédito subsidiado²⁴, a preços baixos, e da adoção de pacotes com volumosas subvenções financeiras, grandes somas de recursos públicos foram direcionadas a investimentos privados das médias e grandes empresas, aprofundando ainda mais as relações de crédito na agricultura brasileira. Os produtores rurais, que tiveram acesso a essa política, conseguiram modernizar o seu aparato produtivo, principalmente com as inovações tecnológicas advindas do exterior, garantindo, com isso, a reprodução ampliada do seu capital (PIRES, 2008).

A modernização das relações de produção na agricultura desse período propiciou o aumento da produtividade, de fato, entretanto, as estruturas do subdesenvolvimento permaneceram intactas, com agravamento das relações de propriedade e das formas de superexploração da força de trabalho. O problema é que a modernização implementada no país foi feita pelo alto, a partir dos interesses dos grupos dominantes, excluindo-se a participação da classe camponesa. Os estudos de Martine (1991, p. 10) confirmam essa afirmação quando enfatiza que as maiores propriedades, situadas em terras melhores

[...] tiveram acesso a crédito, subsídios, pesquisa, tecnologia e assistência técnica, a fim de produzir para o mercado externo ou para a agroindústria. Enquanto isso, os produtores menos capitalizados foram relegados a terras menos férteis, utilizando práticas tradicionais e explorando a mão de obra familiar para subsistir ou produzir um

²⁴ - O crédito agrícola subsidiado aparece na literatura como o principal instrumento utilizado para promover a industrialização do campo. (MARTINE, 1991).

pequeno excedente comercializado nos mercados urbanos, onde o baixo poder de compra das massas garantia preços também baixos.

A proposta de reforma agrária defendida pela classe camponesa foi derrotada, mesmo havendo no país um consenso social que relacionava o atraso do campo à permanência do latifúndio. Sobre essa questão, Luzzi (2007, p. 8) chama a atenção para o fato de que havia, nos anos que antecederam o golpe militar, a predominância de duas propostas em disputa, relacionadas à problemática da agricultura: uma que “[...] defendia a alteração da estrutura fundiária, exigindo a realização de um amplo programa de reforma agrária, representada pelos trabalhadores rurais”, e a outra, defendida pelo Governo e pelas elites agrárias, que apostava na modernização do setor, mas considerando apenas os aspectos técnicos, como a introdução de novos métodos e técnicas produtivas.

Nessa disputa, os trabalhadores, tanto do campo como da cidade, saíram perdendo e o país seguiu “[...] pelo caminho da 'modernização conservadora', mantendo inalterada a estrutura fundiária e as relações políticas de dominação.” (LUZZI, 2007, p. 8). Sobre a modernização conservadora, o texto de Delgado (2005, p. 61) pontua algumas questões que são pertinentes ao debate:

Em certo sentido pode-se visualizar nesse processo de modernização um pacto agrário tecnicamente modernizante e socialmente conservador, que, em simultâneo à integração técnica da indústria com a agricultura, trouxe ainda para o seu abrigo as oligarquias rurais ligadas à grande propriedade territorial. Estas são regionalmente identificadas com segmentos produtivos organizados a partir de 1930 (era Vargas) nos institutos federais de fomento e defesa setoriais. No período da 'modernização conservadora' serão reassimiladas em programas e projetos especiais, os quais garantem ao latifúndio a obtenção de inúmeras linhas de apoio e defesa na nova estrutura de defesa fiscal e financeira do setor rural. A valorização extraordinária dos patrimônios territoriais, muito além do crescimento real da economia, é um sinal conservador desse projeto de modernização [...].

De acordo com a literatura (PIRES, 2008; BALSAN, 2006), a prevalência de uma estrutura fundiária extremamente concentrada tem implicações sociais, políticas e ambientais nocivas para toda sociedade, principalmente para as classes mais empobrecidas. Para os que vivem da agricultura, a modernização foi dolorosa, como afirma Silva (1982), ela se expressou nas formas mais perversas possíveis. O

desemprego foi uma das consequências mais graves, dado o avanço dos processos de tecnificação da lavoura, expulsando do campo um contingente enorme de camponeses descapitalizados, o que intensificou a migração para os centros urbanos. Conforme Martine (1991, p. 10)

Além da mecanização expulsar a mão de obra, o espaço de arrendatários, parceiros, posseiros e outros pequenos produtores também ficou reduzido pela 'territorialização do capital'. Isto provocou um forte êxodo rural (de quase 30 milhões de pessoas entre 1960-80), além de crescente assalariamento da força de trabalho agrícola, muito da qual passou a residir nas cidades.

Entretanto, em decorrência das crises econômicas pelas quais o país atravessou, principalmente nos anos 80, parcelas enormes de trabalhadores advindos do campo não foram incorporados no mercado de trabalho (PIRES, 2008, p. 23), agravando a situação de pobreza de muitas famílias camponesas. Em condições subumanas, muitos tiveram que se abrigar nas periferias dos centros urbanos. Para Martine (1991, p. 33), o modelo de modernização conservadora acentuou a concentração de renda, mantendo “[...] elevados níveis de pobreza absoluta, fazendo com que grande parte da população continuasse a se reproduzir em condições miseráveis [...]”.

A modernização conservadora gerou também impactos ambientais negativos de alto teor, em alguns casos irreversíveis, dada insistência pelo padrão da monocultura e o método e a forma de exploração do ambiente, cujos efeitos são perceptíveis: na destruição das florestas e da biodiversidade genética; no uso desregrado de agrotóxicos²⁵ e fertilizantes artificiais, contaminando recursos naturais, alimentos e os seres humanos; na erosão e na perda da fertilidade dos solos (BALSAN, 2006; TEIXEIRA, 2005).

²⁵ - No vídeo (documentário) “O veneno está na mesa”, de autoria de Tendler (2011), Eduardo Galeano afirma que o Brasil, desde 2008, é o maior consumidor de agrotóxicos no mundo e que cada brasileiro consome anualmente, em média, 5,2 litros de agrotóxicos. A partir de relatos de experiências, esse vídeo alerta para os danos que o uso de agrotóxicos e de produtos transgênicos pode causar à saúde, além de tratar de outros assuntos importantes como o poder das grandes corporações transnacionais, a depredação dos recursos naturais, a perspectiva do desenvolvimento sustentável etc.

Como se percebe, a modernização conservadora imprimiu um novo ritmo à agricultura, elevando a sua produtividade com muita rapidez e gerando lucro e divisas numa escala bastante ampliada, mas a partir de uma lógica produtivista e excludente, contemplando apenas uma minoria elitizada e sem preocupação com os danos sociais, ambientais e econômicos. Nesse contexto, à formação dos complexos agroindustriais²⁶, a exemplo do complexo da soja, do complexo do álcool, é dada uma atenção especial na literatura, uma vez que tem sido uma estratégia por meio da qual as forças produtivas capitalistas conseguiram intervir com mais intensidade no setor agropecuário, tornando-o mais capitalista e empresarial (MARTINE, 1991). A aplicação de investimento de grandes capitais no campo se efetivou mediante uma participação mais efetiva do capital no controle do processamento da produção e na venda de insumos aos agricultores (MESQUITA, 2009).

A constituição dos complexos agroindustriais no Brasil se desenvolveu conforme a lógica e os objetivos do capital, ampliando ainda mais a reprodução do latifúndio e da exploração do trabalhador rural, já que grande parte dos micro e pequenos produtores não tiveram condições de integrar-se autonomamente à nova forma de organização agrícola. De acordo com Silva (1981), a saída para muitos destes foi a adesão à produção para o mercado, conforme os padrões determinados pelos capitalistas compradores.

Com os processos de redemocratização política dos anos 1980, novos caminhos se abrem para a organização e participação dos camponeses organizados, embora as estruturas de propriedade no campo permanecem inalteradas, como veremos a seguir.

²⁶ - De acordo com Silva (2002, p. 137), “[...] a agricultura brasileira evoluiu basicamente daquilo que poderíamos chamar de vários complexos rurais, grandes fazendas, grandes propriedades que tinham nível de consumo interno e produção de subsistência interna na propriedade, para aquilo que hoje se chama complexos agroindustriais. É como se aquilo que era anteriormente agricultura fosse num primeiro momento se subdividindo, se repartindo, se desestruturando. Expulsando de dentro dela uma série de atividades como, por exemplo, a fabricação de insumos orgânicos que se transformaram em insumos químicos. Antes a agricultura produzia os seus próprios adubos. Hoje, esse adubos são adquiridos de fora; antes, agricultura criava os seus próprios animais de tração, hoje esses animais de tração foram substituídos pelos tratores. Então, é como se da agricultura daquele grande complexo rural fossem saindo partes dele e formando ramo da indústria que depois ligam novamente esses ramos da indústria, formando os complexos rurais.”

2.2 QUESTÃO AGRÁRIA NO PERÍODO PÓS-REDEMOCRATIZAÇÃO

Do ponto de vista legal, nos anos 80, do século XX, foi criado o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária (1º PNRA), conforme previa o Estatuto da Terra que fora aprovado no período militar. Sob forte pressão social, o governo Sarney permitiu a sua elaboração, embora houvesse toda uma movimentação contrária de setores ruralistas do próprio governo, conforme assinala Oliveira (2001). A reação dos ruralistas ao plano foi imediata, inclusive aumentou significativamente a violência no campo.

Na análise dos resultados do 1º PRNA, os trabalhadores do campo saíram perdendo mais uma vez, ou seja, ao final do governo Sarney, “[...] apenas 8% das terras previstas foram desapropriadas, e 10% das famílias assentadas. Assim, o sonho de 1,4 milhões de famílias assentadas, que havia sido anunciado em 1985, ficou reduzido a pouco mais de 140 mil.” (OLIVEIRA, 2001, p. 200).

Segundo Ferreira (1997, p. 214), o governo de Sarney foi desastroso, com uma economia fora de controle, apresentando índices inflacionários elevadíssimos (atingindo 1.850.000% nos cinco anos de governo), e com diversas denúncias de corrupção. Inclusive, na Comissão Parlamentar de Inquérito, que foi instalada para investigar as acusações que pesavam sobre o seu governo, foi indiciado em nove crimes. Porém, o relatório final não foi aprovado pelos congressistas, valendo-se, neste momento, da política do “é dando que se recebe”. No período do governo Sarney, o país vivenciou uma situação de ingovernabilidade, com alto grau de descontentamento popular e com greves espalhadas por todo o território brasileiro (VALE, 2002, p. 124). Não é por menos, haja vista que neste período a questão social deteriorou-se ainda mais, apresentando índices muito negativos em relação aos problemas sociais, como a fome, o analfabetismo, a moradia, a violência dentre outros.

Mas, nesse período se registra também a instalação da Assembleia Nacional Constituinte, a qual contou com uma ampla movimentação popular em todo país, com elaboração de emendas populares e coleta de subscrições (ALBUQUERQUE, 2004, p. 21). Para Albuquerque (2004, p. 21) toda essa movimentação denota uma nova fase dos movimentos sociais, ou seja,

É o momento em que as experiências da ‘fase’ anterior, predominantemente reivindicativa, são sistematizadas e traduzidas em propostas políticas mais elaboradas e levadas a novos canais institucionais conquistados, como a própria iniciativa popular de lei que permitiu as emendas constituintes. ‘Na luta fazemos a lei’ era o slogan de muitos candidatos do campo democrático-popular ao Congresso Constituinte, revelando seu caráter de espaço de afirmação das mobilizações sociais no plano dos direitos instituídos.

Apesar de não ferir a ordem burguesa, pode-se considerar que a nova Constituição trouxe um avanço profundo para o campo social (PAULO NETTO, 1999, p. 77). Segundo Paulo Netto (1999, p. 77), “[...] ela assentou os fundamentos a partir dos quais a dinâmica capitalista poderia ser direcionada de modo a reduzir, a níveis toleráveis, o que os próprios segmentos das classes dominantes então denominavam ‘dívida social’”. Para este autor, pela primeira vez na história brasileira, apontou-se para a construção de um Estado de bem-estar social, uma vez que, no texto Constitucional, explicitamente, consagravam-se os direitos sociais.

Entretanto, como observa Paulo Netto (1999, p. 77), esta conquista social seguia na direção contrária ao que estava se passando no panorama internacional, como por exemplo, “a reestruturação do capitalismo mundial e a crise do chamado *socialismo real*”, que, somados a outros fatores, colocavam em risco a viabilidade do Estado de bem-estar social. Portanto, “ao mesmo tempo em que, no Brasil, criavam-se mecanismos político-democráticos de regulação da dinâmica capitalista, no espaço mundial, tais mecanismos perdiam vigência e tendiam a ser substituídos, com a legitimação oferecida pela ideologia neoliberal”, através da desregulamentação, da flexibilização e da privatização.

Com essa conjuntura internacional desfavorável e com “[...] uma enorme resistência entre a burguesia e seus associados”, que viam na Constituição de 1988 uma ameaça a seus interesses, diminuía-se a possibilidade de levar à prática as questões mais essenciais contidas no texto da Constituição (PAULO NETTO, 1999, p. 77).

Em função disso, um amplo debate desenrolou-se nesse período. Conforme assinala Paulo Netto (1999, p. 77), para a massa dos trabalhadores a efetivação da Constituição equivalia a “[...] alternativa para reverter as consequências econômico-

sociais mais dramáticas da herança da ditadura; para os setores mais ligados ao grande capital tratava-se precisamente de inviabilizar esta alternativa”.

Essa disputa se estendeu ao processo eleitoral de 1989, quando Luiz Inácio Lula da Silva, representante dos setores populares, enfrenta nas urnas o candidato dos setores dominantes, Fernando Collor de Melo. De acordo com Coutinho (2002, p. 28-29), nesse confronto, estavam em jogo dois modelos de sociedade distintos, ou seja, de um lado, um modelo que tinha como horizonte a ampliação do espaço público, a efetiva distribuição de renda, o aprofundamento e a ampliação da democracia, que era o projeto defendido por Lula; de outro lado, um programa que se dizia “modernizador”, que trazia como pauta a defesa do mercado, das privatizações e a manutenção dos interesses do Capital.

Nesse confronto, com pouca diferença de votos, vence o projeto do Capital. Porém, tal projeto só vem a ser implementado, efetivamente, há alguns anos depois, nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, posto que o novo presidente não fora capaz de levar adiante as contra-reformas contidas no seu programa de governo (COUTINHO, 2002, p. 30). Pois, além de encontrar pela frente uma forte resistência popular ao seu projeto “modernizante”, o governo Collor se viu envolvido em fortes escândalos de corrupção, os quais o levaram ao *impeachment*.

Na década de 1980, destaca-se ainda, no plano legal, a promulgação da Constituição de 1988, com destaque para os artigos 184 e 186²⁷, a partir dos quais se estabelece a função social da terra, com possibilidade de desapropriação para fins de Reforma Agrária, em caso de violação.

No período do governo Collor, a situação fundiária continua negligenciada, aliás, piorou, conforme salienta Mattei (2012, p. 304). Logo no início de seu mandato, extinguiu o Ministério da Reforma Agrária, mantendo o programa de assentamentos

²⁷ - “Art. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei [...] Art. 186. A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos: I - aproveitamento racional e adequado; II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores.”

paralisados durante os dois anos de gestão. Nesse sentido, nenhuma desapropriação de terra foi realizada com a finalidade de reforma agrária e as “[...] ações neste campo, na verdade, se restringiram à regularização de processos fundiários pendentes dos períodos anteriores.” A falta de instrumentos jurídicos foi a desculpa utilizada pelo governo para justificar a inexistência de desapropriações no seu mandato.

A violência no campo se intensificou nesse período. De acordo com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), somente no ano de 1990 foram contabilizados 401 conflitos de terra no país, envolvendo mais de 190 mil pessoas (FUMES; OLIVEIRA, 2009, p. 14).

Com relação ao governo de Itamar, a reforma agrária foi mantida ainda como um tema marginal nas ações do Estado, mas, apesar disso, foi um governo que superou seu antecessor nesse aspecto da questão fundiária. Como ilustração, citamos a aprovação da Lei Agrária, de nº 8.629, de 1993, com destaque para o veto de alguns dispositivos que inviabilizaria qualquer programa de reforma agrária, e a “[...] Lei do Rito Sumário, que definia o procedimento jurídico para o caso de desapropriações de terra por interesse social, para fins de reforma agrária.” (COLETTI, 2005, p. 195). Quanto ao acesso das famílias a terra, David, Waniez e Brustlein (1997) lembram que a proposta inicial do governo Itamar era a de dar acesso a terra a 80 mil famílias, entretanto, apenas 12.600 foram beneficiadas.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002, constata-se uma regressão muito forte quanto às conquistas e aos direitos adquiridos pelas classes trabalhadoras, bem como o desmonte de grande parte dos bens e serviços público-estatais, dos quais se servia o povo brasileiro. Como sublinha Arruda (1996, p. 19), “[...] o desmonte se dá em vários planos: empresarial/econômico, financeiro, fiscal e moral”.

De acordo com Paulo Netto (1999, p. 79), assim que eleito, o governo Fernando Henrique Cardoso, apoiado pelas forças políticas reacionárias, deu início à efetivação do projeto do grande capital, inviabilizando, assim, o “*projeto social contido na Constituição de 1988*”. Como alegação, FHC, assim como Collor, usava como retórica a necessidade que o país apresentava para se “modernizar” e se inserir no “Primeiro Mundo”. E, assim, empurra o país pela via neoliberal, de forma submissa (e desenfreada) ao sistema econômico internacional.

Para isso, realizou-se, inicialmente, toda uma estratégia ideológica de sensibilização para inculcar no imaginário popular a imagem de um país “arcaico e atrasado”, e que, por isso, deveria ser reformado, a exemplo dos países desenvolvidos, como o Reino Unido, a Nova Zelândia e Austrália (OLIVEIRA, 2003, p. 45).

De acordo com os estudos realizados por Silva (2003, p. 68), no programa das mudanças que se pretendiam fazer, estavam em foco as “orientações” do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, BID e outros organismos, quais sejam: “[...] uma rigorosa disciplina fiscal, privatização, redução dos gastos públicos, reformas (tributária, previdência etc.), liberalização comercial, desregulação da economia e flexibilização das relações trabalhistas, dentre outras”.

Neste sentido, assinalamos, inicialmente, a abertura escancarada e sem critérios da economia nacional ao capital estrangeiro, o qual encontrou no governo FHC as condições necessárias para movimentar-se e reproduzir-se de acordo com os seus interesses. Em consequência disso, várias empresas nacionais fecharam as suas portas, “nosso parque industrial se reduziu e se desnacionalizou. O desemprego se espalhou com epidemia” (LESBAUPIN, 1999, p. 9).

Acrescente-se a isso, as privatizações das empresas estatais, que, segundo os neoliberais da época, seria uma forma de enfrentar o problema do Estado. Como justificativa, alegava-se que o Estado estava “ineficiente, pesado, rígido e burocrático” (OLIVEIRA, 2003, p. 45). Assim, seguindo a orientação do capital, foram privatizadas tanto aquelas empresas que apresentavam um quadro deficitário, quanto as que davam lucro e as que eram estratégicas (LESBAUPIN, 1999, p. 9), a exemplo da siderúrgica Vale do Rio Doce e do Sistema Telebrás.

Quanto às políticas sociais, o que se viu no governo FHC foi um ataque frontal às conquistas dos trabalhadores, claramente percebido na redução dos recursos, cada vez mais parcos, direcionados a essa área, como na desresponsabilização progressiva do Estado, quanto à sua função provedora de políticas sociais (PAULO NETTO, 1999, p. 87). Sobre este último aspecto, destacamos a transferência de parte desse papel do Estado para o mercado e para organizações da sociedade civil, o que veio a fragilizar os serviços sociais prestados às camadas mais pobres da população.

Como se percebe, estas poucas questões que foram abordadas, sobre o governo FHC, retratam um pouco do redirecionamento político-econômico que foi efetivado no Estado, o qual, progressivamente, foi diminuindo os seus serviços de proteção e intervenção social, privatizando e desmantelando suas instituições, entregando por um preço vil as riquezas e o patrimônio construídos pelo povo brasileiro; reforçando, portanto, um modelo de Estado que não cumpre (e nunca cumpriu) com as funções sociais almejadas pelos movimentos sociais populares.

A respeito da questão agrária, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o número de famílias assentadas superou os três governos anteriores, conforme afirma Oliveira (2001). De acordo com esse autor, a pressão dos movimentos sociais e a intensificação das ocupações foram decisivas para a ampliação do número das famílias assentadas nesse período. O debate político sobre a reforma agrária foi retomado com mais intensidade e, nesse cenário, nota-se a ascensão das ações de luta pela terra do MST, sobretudo, nas ocupações promovidas por esse movimento.

O Massacre de Eldorado dos Carajás foi um episódio de destaque nesse período, no qual 19 jovens foram assassinados pela Polícia Militar, no dia 17 de abril de 1996, no sul do Pará. Eram jovens ligados ao MST que estavam participando de um protesto pela desapropriação de terra na rodovia PA-150.

Nesse contexto de intensas movimentações de luta pela terra, o governo resolveu recolocar a reforma agrária na agenda política, criando, nesse mesmo ano de 1996, um ministério específico responsável pela questão agrária - o Ministério Extraordinário de Política Fundiária, que depois passou a ser o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). A criação do novo ministério foi considerada importante, dado o remanejamento do INCRA da gestão do Ministério da Agricultura, historicamente sob o controle da burguesia agrária e dos latifundiários.

Não obstante, esse mesmo governo desenvolveu algumas estratégias (OLIVEIRA, 2001) para frear os processos de luta dos trabalhadores do campo, a exemplo da criminalização da luta pela terra, das alterações na legislação²⁸, realizadas

²⁸ - Na medida provisória nº 2183, de 2001, por exemplo, o governo “[...] determinou que imóvel que for objeto de invasão motivada por conflito agrário ou fundiário não será vistoriado, avaliado ou desapropriado para fins de reforma agrária nos dois anos seguintes ou o dobro desse prazo em caso de reincidência. A portaria nº 101, de 2001, do MDA, exclui do programa de reforma agrária do governo

pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, no sentido de impedir o avanço das conquistas sociais que as pressões dos movimentos do campo poderiam provocar e da política repressora contra esses movimentos.

Para Alentejano (2004), a política fundiária do governo FHC invés de ser “a maior reforma agrária do mundo”, como aparecia nas propagandas, foi na realidade uma precária política de assentamentos, conforme justifica o autor: primeiro, grande parte dos assentamentos presentes na estatística apresentada pelo governo não passava de regularização fundiária; segundo, o autor chama a atenção para a expulsão de um número significativo de pequenos produtores rurais, dada a falta de apoio técnico e creditício, além da precária estrutura de armazenamento e escoamento da produção etc.; desapropriações e compra de terras realizadas sem planejamento prévio, em razão da pressão dos movimentos e para abrandar os conflitos no campo; manutenção da política agrícola que beneficia a grande produção, dentre outros. Nessa mesma direção, Mesquita (2008, p. 130) denuncia:

Se o governo FHC 'promoveu' a reforma agrária, por outro lado aumentou as dificuldades dos pequenos produtores e reduziu os empregos no campo, e o que é mais grave, a repressão aos movimentos dos trabalhadores foi muito mais pronta e ferrenha. Mesmo assim, cresceram as reivindicações e protestos. Novos movimentos surgiram nas cidades e no campo evidenciando a resistência do povo.

Quanto aos mandatos do governo Lula (2003 a 2010), percebe-se que o país continuou a apresentar índices altíssimos de exclusão social, embora algumas mudanças impactaram positivamente a vida das classes populares. Entretanto, a estrutura socioeconômica, que se delineou nos governos anteriores, pouco mudou. Apesar de sua origem nas classes populares e sua história política nos movimentos sociais e sindicais, ao assumir o poder, apoiado numa coalizão com partidos de variadas matizes, Lula priorizou em sua agenda governamental uma política econômica que beneficiou principalmente os donos do capital, trazendo como consequência um fraco desempenho no campo das políticas sociais.

federal as pessoas que forem identificadas como participantes diretos ou indiretos de invasões [...]. As invasões que em 1997 chegaram a 502, em 2001 foram reduzidas para 157” (BRASIL, 2002, p. 197).

Nesse contexto, percebe-se, por um lado, a persistência da lógica mercantil nos serviços de proteção social, o crescimento da violência social, a deterioração dos serviços públicos, dentre outros. Por outro lado, nota-se a diminuição do desemprego, a elevação do salário mínimo, o fortalecimento dos programas sociais compensatórios e assistenciais voltados para as parcelas mais pobres da sociedade, como o “Bolsa Família”, o contraditório acesso ao ensino superior através do REUNI e PROUNI, entre outros.

Entretanto, fazendo um balanço geral, não tem como negar o fato de que quem mais se beneficiou no governo Lula foram os donos do Capital, os quais conseguiram elevar ainda mais a sua rentabilidade e o seu poder de mando na conjuntura da época.

Já era de se esperar que, diante da correlação de forças, esse governo não seria um governo revolucionário, de grandes rupturas com a lógica capitalista e de efetivação do modelo societário que historicamente os trabalhadores e as trabalhadoras vem reivindicando. Entretanto, não se imaginava também que não fosse cumprir nem as metas previstas nos programas de governo aprovados nas eleições de 2002 e 2006. Vale salientar que tais programas já estavam abaixo das expectativas dos segmentos trabalhistas. Na Carta aos Brasileiros, de 2002, já era clara a opção do lulismo de não realizar as reformas de base tão sonhadas pelo campo popular, como acontecera no período de Jango.

Grosso modo, houve uma melhoria na vida dos trabalhadores, mas, a partir do consumo e não necessariamente por meio de direitos sociais universais, ou seja, ainda era preferível ter um carro ao invés de usar o transporte público. Ainda é preferível o plano de saúde ao SUS, e a educação privada à pública, ao menos no que se refere à Educação Básica.

Quanto à questão agrária, as expectativas acerca da reforma agrária, logo no início do primeiro mandato, apontavam para um período mais propício para os trabalhadores rurais, pois se acreditava que essa política receberia um tratamento especial na agenda das ações desse governo, já que os movimentos do campo têm sido aliados importantes na trajetória política desse presidente. Esperava-se não apenas a criação de novos assentamentos, mas de uma política que cuidasse também dos já existentes, garantindo as condições mínimas para a territorialização das famílias

assentadas: assistência técnica, capacitação, política de comercialização, liberação de crédito etc. Inclusive na elaboração do II Plano Nacional de Reforma Agrária em 2003, com a participação de membros, o MST e um grupo de especialistas sob a coordenação do Plínio de Arruda Sampaio²⁹, nutria-se a esperança de que a democratização da terra e o fortalecimento da agricultura familiar, pela primeira vez, saíam do papel (THOMAZ JÚNIOR, 2009).

De acordo com Fernandes (2008, p.80),

A primeira gestão do governo Lula começou com uma grande esperança pela realização da reforma agrária. Os movimentos camponeses realizaram o maior número de ocupações de terras e de família da história da luta pela terra no Brasil. Ao contrário da segunda gestão do governo FHC, que criminalizou as ocupações, o governo Lula sempre dialogou com os movimentos camponeses.

Não obstante, as análises sobre os dois mandatos do governo Lula (SIMONETTI, 2010; FERNANDES, 2008; THOMAZ JÚNIOR, 2009) indicam a continuidade do padrão concentrador e de mercantilização da reforma agrária, adotado nas políticas dos governos anteriores. Mais uma vez, o ordenamento jurídico que regula o cumprimento da função social foi ignorado e a burguesia agrária e os latifundiários foram os grandes beneficiados.

Analisando a questão da terra nos governos de FHC e de Lula, Thomaz Júnior (2009, p. 363) afirma que a marca principal desses governos tem sido

[...] o distanciamento dos elementos centrais que compõem, a nosso ver, a questão agrária, no Brasil, neste início de século XXI, ou seja, a Reforma Agrária massiva, para sinalizar outro projeto de desenvolvimento econômico e social, e como forma de combater os escandalosos patamares de concentração da propriedade da terra, política agrícola para viabilizar a produção de alimentos para os trabalhadores e assumir a Soberania Alimentar como resultado das decisões democráticas sobre o que, como, onde para quem produzir, e como referência para o enfrentamento junto aos conglomerados agro-químico-alimentar-financeiros.

²⁹ Fernandes (2012, p. 12) salienta que o plano de reforma agrária elaborado por Plínio de Arruda Sampaio e sua equipe não foi aceito pelo governo Lula, mas, sim, o que fora elaborado por Miguel Rosseto e sua equipe, dando a entender, logo de início, que a reforma agrária não seria prioridade nesse governo.

Considerando o cadastro do INCRA para 2003, terras não faltavam para se consolidar um processo amplo de reforma agrária. O Brasil dispunha de 850 milhões de ha de área agricultável, e, desse total, estimava-se a existência de 150 a 200 milhões de ha de terras não cadastradas ou devolutas (THOMAZ JÚNIOR, 2009), sem contar com os latifúndios improdutivos, passíveis de desapropriação.

A política agrária do governo Lula não priorizou a criação de novos assentamentos, como afirma Fernandes (2008), mas centrou forças na regularização fundiária³⁰, principalmente na Amazônia, inclusive maquiando dados. Assim como fora realizado no governo FHC, a divulgação dos dados era realizada mediante alguns equívocos que não condiziam com a realidade.

Oliveira (2006) é enfático, ao discorrer sobre essa questão, afirmando que o MDA/INCRA, ao divulgar o cumprimento das metas estabelecidas no II PNRA³¹, o faz genericamente, passando a impressão de que todas as famílias assentadas correspondem à Meta 1, que diz respeito às novas famílias assentadas, o que não é verdade. Trazendo a reflexão alguns casos como ilustração os estados do Pará, de Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, o autor demonstra que o que foi realizado, de fato, foram casos típicos de regularização fundiária, de reconhecimento, reassentamento ou reordenamento de assentamentos antigos para permitirem as famílias o acesso aos

³⁰ - Segundo Oliveira (2006, p. 7) a “Regularização Fundiária: refere-se ao reconhecimento do direito das famílias (populações tradicionais, extrativistas, ribeirinhos, pescadores, posseiros, etc.) já existentes nas áreas objeto da ação (flonas, resex, agroextrativistas, desenvolvimento social, fundo de pastos etc.)” E a “Reordenação Fundiária: refere-se aos casos de substituição e/ou reconhecimento de famílias presentes nos assentamentos já existentes, e/ou para garantir seus acessos às políticas públicas.” Quanto aos Reassentamentos Fundiários, o autor está se referindo às famílias atingidas por barragens, que são proprietárias “[...] ou com direitos adquiridos em decorrência de grandes obras de barragens e linhas de transmissão de energia realizadas pelo Estado e/ou empresas concessionárias e/ou privadas.

³¹ - As 11 Metas do II PNRA: “META 1 - 400.000 novas famílias assentadas; META 2 - 500.000 famílias com posses regularizadas; META 3 - 150.000 famílias beneficiadas pelo Crédito Fundiário; META 4 - Recuperar a capacidade produtiva e a viabilidade econômica dos atuais assentamentos; META 5 - Criar 2.075.000 novos postos permanentes de trabalho no setor reformado; META 6 - Implementar cadastramento georreferenciado do território nacional e regularização de 2,2 milhões de imóveis rurais; META 7 - Reconhecer, demarcar e titular áreas de comunidades quilombolas; META 8 - Garantir o reassentamento dos ocupantes não índios de áreas indígenas; META 9 - Promover a igualdade de gênero na Reforma Agrária; META 10 - Garantir assistência técnica e extensão rural, capacitação, crédito e políticas de comercialização a todas as famílias das áreas reformadas; META 11 - Universalizar o direito à educação, à cultura e à seguridade social nas áreas reformadas.”

programas governamentais. Ao juntar os dados para a divulgação das cifras, o governo está evitando publicizar o fracasso de sua política agrária, já que a meta relacionada aos novos assentamentos foi descumprida a cada ano, como mostra Oliveira (2006).

Na nota que o MST dirige à imprensa, em 22 de dezembro de 2005, intitulada “Por um Brasil sem Latifúndio!”, o movimento denuncia que a política de Reforma Agrária do Governo Lula

[...] nada tem de original e repete os mesmos passos do Governo FHC: inflaciona os verdadeiros números de assentamentos utilizando a prática de contabilizar a reposição de lotes em assentamentos antigos como novos assentamentos; em deixar famílias vivendo em assentamentos precários no norte do país em terras públicas, que beneficiam principalmente grileiros. (OLIVEIRA, 2006, p. 9).

Para Oliveira (2007) e Fernandes (2008), a reforma agrária do governo Lula está vinculada aos interesses do agronegócio, contribuindo com a sua expansão, seja por meio de refinanciamento de dívidas, de aumento de créditos para investimentos e custeio ou de outros mecanismos que favorecem o seu desenvolvimento. Aliás, o agronegócio tem feito parte do arco de alianças do governo Lula, inclusive chegando até a assumir/gerir/administrar o Ministério da Agricultura. Por isso, o cumprimento das metas estabelecidas no II PNRA ficaram apenas no discurso e a ação desapropriatória do Estado não se configurou como uma prioridade nos dois mandatos desse governo.

A correlação de forças é um fator decisivo a se observar na definição da política de reforma agrária na sociedade capitalista e, nesse sentido, os enfrentamentos adquirem uma importância central, haja vista os interesses antagônicos que se apresentam no decorrer desse processo. Nesse sentido, a realidade é bastante complexa, uma vez que, no governo Lula, tanto o agronegócio como as forças populares integraram as instâncias institucionais de poder, o que inviabiliza a possibilidade de uma política de transformação social no campo.

De acordo com Fernandes (2013, p. 193),

Embora o governo Lula tenha praticado diversas políticas de desenvolvimento da agricultura camponesa, estas não foram suficientes para diminuir os níveis de subalternidade do campesinato ao agronegócio e tampouco para realizar uma reforma agrária plena. As razões dessa parcialidade encontram-se na difícil e contraditória

convivência da hegemonia do capital financeiro com políticas sociais redistributivistas estabelecidas no governo Lula. Essa condição permitiu que somente as políticas sociais fossem guiadas pelos critérios da assistência social, como o Bolsa Família.

Quanto ao governo Dilma (2011-2014), alguns estudiosos afirmam que a questão agrária tem sido enfrentada através de uma política de inclusão social, por meio de programas sociais que visavam a erradicação da pobreza extrema. Nesse sentido, é sensato reconhecer o esforço dos governos do PT no sentido de estruturar os assentamentos, dinamizando a agricultura familiar através de apoio institucional e de políticas públicas, a exemplo do incremento realizado no Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), da criação do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), Programa Nacional de Habitação Rural.

Entretanto, em alguns trabalhos é destacado que a política agrária do governo Dilma pouco se difere das que foram efetivadas por seus antecessores, inclusive essa constatação advém também de organizações representativas que historicamente compõem a base eleitoral do PT, a exemplo da CPT e MST.

Na política agrária desse governo, nota-se uma redução significativa com relação à criação de novos territórios para a reforma agrária, evidenciando as contradições presentes nesse mandato, que são na realidade o resultado do conflito de classes existente no meio rural, já que tanto o agronegócio como os movimentos do campo compunham a base do governo. Nessa direção, Stedile (2014, p. 20) afirma:

O Brasil nunca teve um programa de reforma agrária que de fato se propusesse a democratizar o acesso a terra e garantir terra aos pobres do campo. Então, de acordo com a correlação de forças, às vezes avançamos e conseguimos mais assentamentos e outros períodos o capital avança e impede que tenhamos desapropriações. E essa é a situação atual. Nem temos reforma agrária, e mesmo os processos de conquistas de novos assentamentos estão parados. E isso se deve a que há uma especulação dos preços das commodities agrícolas, que aumentou o lucro dos fazendeiros e jogou o preço das terras nas nuvens. O capital está impondo o agronegócio como única forma de se produzir.

Conforme o balanço que a CPT faz sobre a questão agrária no final do ano de 2013, as desapropriações realizadas pelo governo Dilma nesse ano permitiram que apenas 5 mil famílias de trabalhadores e trabalhadoras rurais sem terra fossem

assentadas no Brasil, ou seja, um número muito distante das 200 mil famílias que se encontravam acampadas nesse período. De acordo com a avaliação da CPT, “Se continuar neste ritmo, o Governo Federal necessitará de mais 40 anos somente para zerar o atual passivo das famílias acampadas.”

Além disso, a CPT avaliava que a política agrária defendida pelo governo se configurava como uma política de Estado de não-reforma, quando nas Medidas Provisórias anunciadas eram defendidos “[...] a privatização dos assentamentos, a legalização da grilagem, a descentralização das políticas e o sepultamento do Incra, entre tantas outras que explicitam que é o Mercado quem regula o Estado na questão agrária e não o contrário [...]” como determina a Constituição e como reivindicam os defensores da reforma agrária.

Nesse panorama, nota-se também o avanço das corporações internacionais alinhadas à lógica de mercado, que passam a ampliar e controlar ainda mais as terras e a produção de alimentos, fortalecendo a hegemonia do modelo de desenvolvimento concentrador. Para CPT,

A expansão de empresas ligadas ao grande capital demonstra que a prioridade atual continua sendo a produção de monocultivos, criação de bovinos voltados para o mercado externo, atendendo à incessante demanda de expansão do cultivo de commodities e da mineração.

Sob o olhar da CPT, essa expansão tem sido um dos principais fatores responsáveis pela violência no campo, inclusive com repercussão nacional. Em função da estruturação e do avanço do capital, grandes obras³² foram realizadas, produzindo conflitos territoriais que atingiram negativamente milhares de famílias de camponeses e povos de comunidades tradicionais.

No contexto do aniversário dos 30 anos de MST, no seu VI Congresso Nacional, em fevereiro de 2014, foi elaborada e entregue uma carta à presidenta Dilma, na qual se evidenciava os problemas sociais do campo, a realidade agrária e a reivindicação no sentido de se redirecionar as políticas agrárias do seu Governo. Nessa carta, o movimento denuncia a existência de mais de 100 mil famílias acampadas debaixo das

³² - Várias obras de infraestrutura, como as obras da copa do mundo, realizada no Brasil, construção de hidrelétricas, portos, mineradoras etc.

lonas pretas e o baixo índice de assentamentos, evidenciando que, nesse governo, a média anual de famílias assentadas por desapropriação tem atingido apenas o patamar de 13 mil famílias, ou seja, a menor desde o período do regime militar, segundo o movimento. O movimento denuncia também, dentre outras questões importantes, a falta de infraestrutura adequada nos assentamentos e a persistência do trabalho escravo em todo território nacional, chamando a atenção para a intervenção da Polícia Federal em 566 fazendas, nestes últimos anos. Sobre este último ponto, reivindica o cumprimento da Constituição Federal que determina a expropriação dessas fazendas para fins de Reforma Agrária.

Num tom de denúncia, o conteúdo dessa carta expressa um descontentamento do movimento com relação à política agrária do governo Dilma, destacando a nocividade do agronegócio, ao mesmo tempo em que propõe como alternativa o fortalecimento da agricultura familiar/camponesa e a realização da Reforma Agrária como saída para o enfrentamento dos problemas do campo:

Esperamos que o Governo Federal perceba que o modelo de produção agrícola do agronegócio é um modelo perverso, concentrador da propriedade rural e da riqueza. Ele agride o meio ambiente, aumenta o uso de venenos e expulsa a mão de obra do campo. Serve apenas para uma pequena minoria de grandes proprietários rurais e, sobretudo, para gerar lucros para os bancos e as empresas transnacionais que exploram nossa agricultura. A alternativa é o fortalecimento de uma agricultura voltada para o mercado interno, a aplicação das técnicas da agroecologia e a realização de uma profunda Reforma Agrária, que democratize a propriedade da terra. (MST, 2014, p. 49).

A análise do percurso histórico que fizemos sobre a questão da terra no Brasil nos leva a concordar com a ideia de que a questão agrária ainda é um problema a se resolver no país e que o desenvolvimento do capitalismo no campo, com o consequente processo de modernização da agricultura, tem intensificado os processos de concentração fundiária e de empobrecimento das famílias camponesas. Os estudos ora realizados afirmam que a reforma agrária sempre foi uma questão polêmica, chegando até a fazer parte da agenda governamental, mas nunca implementada como uma política de Estado voltada para a emancipação dos povos do campo, nem tampouco para a dinamização da produção agrícola.

Entretanto, ao longo de toda essa história, nota-se a resistência dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, suas tentativas de construção de um modelo societário alternativo, no qual o controle da terra e dos demais meios de produção estejam sob o comando dos trabalhadores, já que são esses os sujeitos que produzem, de fato, a riqueza do país.

O resgate histórico dessas lutas e de seus protagonistas é importante que se faça, pois “[...] constitui importante exercício de uma memória que reconstrói a história dos vencidos. Implica na reatualização de um passado, em fazê-lo presente com sua lógica e seus sentidos, permanências e rupturas, enfatizando a afirmação histórica do ‘direito de ter direitos’” (GONÇALVES, 2005, p. 34). Implica numa releitura da história que foi omitida, distorcida ou contada pela metade, e que agora se expressa como base para reflexão da realidade presente, com todos os desafios e as possibilidades que esta apresenta.

2.3 RESISTÊNCIA CAMPONESA E EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

A história do Brasil é atravessada por diversas lutas no campo, resultantes das contradições sociais, econômicas e político-culturais geradas no decorrer de sua constituição, tendo como protagonistas diversos sujeitos empenhados na luta pela terra e na defesa de outros direitos historicamente negados aos povos do campo.

Nessa longa história, registra-se a presença constante da violência e de intensos conflitos no campo, evidenciando a hegemonia e a reprodução de um modelo agrário-agrícola concentrador, excludente e desumano. Contraditoriamente, registra-se também que essa característica marcante da concentração de terras vai se constituir num dos principais fatores que vão impulsionar os processos de organização, formação e resistência dos camponeses, enquanto classe social que busca a sua emancipação.

Mantidos à margem do poder e sem participar dos grandes projetos do país (FERNANDES, 1998), os camponeses aprenderam no desenrolar das lutas que a participação política é condição fundamental para a transformação social e a democratização do poder e das relações estabelecidas no meio rural. Daí, criaram suas organizações, e ao longo desses séculos vêm se posicionando contrariamente aos

velhos padrões da política tradicional que ainda persistem nas relações de produção que se desenvolvem no campo.

Na trajetória da luta camponesa, é sensato reconhecer os antecedentes históricos que demarcam o início das lutas pela terra do Brasil, buscando entender seus sentidos e sua relação com o tempo presente, a começar pela resistência dos povos indígenas contra os processos de expropriação de suas terras e do cativo imposto pelos colonizadores. De acordo com Fernandes (1999, p. 2), durante os séculos XVI e XVII, de norte a sul do país, Potiguares, Tamoios e Guaranis lutaram em defesa de seus territórios. Vítimas de um processo de ocupação violento, boa parte dessa população foi escravizada e/ou dizimada e, em muitos casos, a fuga foi a estratégia utilizada para lidar com a ação de seus algozes. De acordo com Oliveira (2001), da conquista e destruição dos territórios indígenas, originou-se o território capitalista e os conflitos perduram até os dias atuais. Os indígenas ainda hoje lutam pela demarcação de seus territórios e pela preservação de suas áreas, geralmente ameaçadas pelo latifúndio.

As lutas dos negros contra a escravidão, pelo acesso a terra e ao trabalho, é outro elemento importante para se pensar a origem da trajetória das lutas pela terra no país. Desenraizados de suas terras, os negros que aqui chegaram, via tráfico negreiro, foram submetidos à condição de propriedade e obrigados a variadas formas de trabalho escravo³³, com destaque na produção açucareira desenvolvida na região Nordeste. Quando se negavam ao trabalho ou outra atividade, a mando de seu senhor, os castigos eram frequentes, muitas vezes, na forma de açoites, mutilação, amputação de algum membro do corpo etc.

³³ - De acordo com Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 65), "Por mais de trezentos anos a maior parte da riqueza produzida, consumida no Brasil ou exportada foi fruto da exploração do trabalho escravo. As mãos escravas extraíram ouro e diamantes das minas, plantaram e colheram cana, café, cacau, algodão e outros produtos tropicais de exportação. Os escravos também trabalhavam na agricultura de subsistência, na criação de gado, na produção de charque, nos ofícios manuais e nos serviços domésticos. Nas cidades, eram eles que se encarregavam do transporte de objetos e pessoas e constituíam a mão-de-obra mais numerosa empregada na construção de casas, pontes, fábricas, estradas e diversos serviços urbanos. Eram também os responsáveis pela distribuição de alimentos, como vendedores ambulantes e quitandeiras que povoaram as ruas das grandes e pequenas cidades brasileiras."

A reação dos negros escravizados contra o domínio e a opressão do sistema escravista se materializou nas diversas formas de ações possíveis, como a sabotagem nos processos de produção e na lentidão da realização do trabalho, gerando prejuízos aos senhores, nas revoltas e emboscadas contra os fazendeiros, nas fugas e até mesmo na prática do aborto e de suicídios. Sobre essa questão é pertinente a reflexão de Pena (1999, p. 135) quando sublinha que

Ao contrário dos negros coisificados, infantilizados e bestializados pela fala das autoridades públicas, dos jornais, dos romances, das peças de teatro, dos ensaios de juristas e de emancipacionistas e até mesmo pela pena de pesquisadores mais recentes, desvelaremos gestos e atitudes de astúcia de escravizados inseridos num jogo intenso de pequenos conflitos diários com seus proprietários ao se defenderem como podiam de suas armações ou armando eles mesmos situações em que pudessem melhorar sua condição de vida.

Das fugas nasceram os quilombos, que eram territórios de resistência e de sociabilidade, de liberdade e de vida comunitária, onde os integrantes tinham autonomia política e podiam vivenciar sua cultura. Nesses espaços, organizavam sua produção agrícola e tinham a liberdade de falar sua língua, praticar seus cultos, além de outras práticas proibidas noutros contextos. Nos quilombos, homens e mulheres

[...] constituíram formas e modos de viver e articular a luta contra a dominação escravista e foram construindo formas de organização social e cultural, laços de compadrio e modos de empreender as lutas pela liberdade, a partir da qual firmaram seu lugar social de pertença, pois neles eram configuradas diferentes relações sociais. (ARAÚJO, 2011, p. 87).

Em 1888, é promulgada a Lei Áurea, decretando o fim da escravatura no país. Não obstante, grande parte dos libertos não foi integrada ao sistema econômico do país. Sem autonomia e sem condições mínimas de sobrevivência, a saída para muitos destes consistiu em continuar servindo a seus senhores, pelo menos para garantir comida e moradia.

Antes disso, quando o sistema escravagista começa a entrar em crise, as elites conseguem aprovar a Lei de Terras de 1850, criando, por meio desta, alguns impedimentos legais para dificultar a apropriação da terra por parte dos futuros ex-escravos, assim como para assegurar mão de obra a baixo custo para as grandes

propriedades. Nesse tempo, alguns sinais já indicavam o fim da escravidão no Brasil, único país, ao lado de Cuba, a manter esse regime até então. A partir da Lei de Terras, ficou determinado que a aquisição da terra deveria ser realizada mediante o pagamento de uma soma de recursos muito alta, excluindo a possibilidade de se democratizar o acesso às terras brasileiras.

Com a Lei de Terras, a grande propriedade foi regulamentada e a terra tornou-se, a partir daí, um objeto de negócio, uma mercadoria capaz de gerar lucros exorbitantes que vão impulsionar ainda mais o avanço do capitalismo no Brasil. Nesse contexto, os negros recém-libertados ficaram de fora e a possibilidade de acesso a terra tornou-se quase que impossível, uma vez que o processo de libertação não fora acompanhado de uma política de integração do negro à sociedade e nem tampouco de indenização alguma, ao contrário, os negros foram jogados na rua, abandonados à própria sorte, como discorre Florestan Fernandes (1978). O Estado se eximiu de qualquer responsabilidade com relação à população liberta, e as contradições imediatamente apareceram, evidenciando uma situação de vulnerabilidade e de abandono:

A desagregação do regime escravocrata e senhorial operou-se, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto viu-se convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva. (FLORESTAN FERNANDES, 1978, p. 15).

Essa situação marcou profundamente a história da população negra, assim como o desenvolvimento de toda sociedade brasileira, sob variados aspectos, e por isso as lutas perduram até o momento presente, com vistas a superar a herança perversa que o sistema escravagista deixou.

Como observa Oliveira (1994), o fim da escravidão não foi suficiente para resolver a questão das injustiças sociais, e daí outras lutas surgiram no decorrer da

história (luta das nações indígenas, dos posseiros, dos peões, dos camponeses, dos desapropriados nas grandes obras do Estado, dos Sem Terra, dos trabalhadores boias-frias).

Nesse itinerário, seguem as lutas dos camponeses contra a expropriação imposta pelos coronelistas e latifundiários, como a Guerra de Canudos, realizada nos anos de 1896 e 1897, nos sertões da Bahia; a Guerra do Contestado, realizada nos anos de 1912-1916, nos estados do Paraná e Santa Catarina; as lutas dos colonos migrantes explorados nos cafezais das fazendas paulistas.

Nesse percurso, os movimentos sociais de luta pela terra³⁴ foram se constituindo e mobilizando ações em torno das questões referentes às relações de trabalho, à concentração fundiária, à violência no campo, às condições de existência, geralmente incompatíveis com a dignidade humana³⁵. De acordo com Fernandes (1998), em várias regiões do país, registram-se diversos conflitos relacionados à questão agrária: a revolta de Trombas e Formoso, em Goiás, nos anos de 1950 a 1957; os diversos conflitos pela terra em Porecatu, no Estado do Paraná; os conflitos entre posseiros e grileiros, no Maranhão, em meados da década de 50, na região do Pindaré; a formação e expansão das Ligas Camponesas para várias partes do país, cuja atuação gerou expectativas positivas, no sentido de transformações estruturais relacionadas à questão fundiária.

Sendo consideradas o primeiro movimento de caráter nacional e referência importante na constituição de outros movimentos do campo, as Ligas Camponesas

³⁴ - A compreensão que estamos adotando sobre Movimentos Sociais está fundamentada nos pressupostos defendidos por Souza (1999, p. 38), quando afirma que “São grupos de pessoas, com posicionamento político e cognitivo similar, que se sentem parte de um conjunto, além de se perceberem como força social capaz de firmar interesses frente a posicionamentos contrários de outros grupos. Pessoas que agem, afirmam posições e se sentem vinculadas. Expressam-se como correntes de opiniões sobre os diversos campos da existência individual e coletiva, sobretudo dos segmentos sociais explorados, oprimidos e subordinados, cujos temas, quase sempre de maior incidência em suas vidas, em seu cotidiano são: trabalho, habitação, alimentação, participação, dignidade, paz, direitos humanos, meio-ambiente, gênero, etc. portanto são força social atuante que se manifesta através de organizações de grupos de diversas e divergentes naturezas, amplitudes e vigor.”

³⁵ - Mais adiante, outras demandas foram sendo incluídas na pauta de luta dos movimentos do campo, a exemplo das relações de gênero, de afirmação étnico-racial, dentre outras.

surgiram em 1945, com o apoio do PCB, mas foram violentamente reprimidas nos anos seguintes. Na década posterior, as Ligas ressurgem e se organizam em várias regiões do país, defendendo a “[...] luta pela reforma agrária radical, para acabar com o monopólio de classe sobre a terra. Em suas ações, os camponeses resistiam na terra e passaram a realizar ocupações.” (FERNANDES, 1998, p.4).

Com a atuação das Ligas Camponesas, a luta pela terra se redimensionou no país, gerando uma expectativa positiva de transformações estruturais, dada a força do movimento, visivelmente expressa nos processos de construção da classe camponesa e de mobilização das massas. Nesse contexto, a reforma agrária despontava como uma possibilidade histórica, passando a ser pauta no cenário político nacional. Nesse período, os antagonismos de classe ficaram mais evidentes e o surgimento de diversos focos de luta envolveu vários setores da sociedade na causa camponesa, como as organizações estudantis, partidos políticos, determinadas alas progressistas da Igreja Católica.

Através das Ligas, a luta camponesa ganha projeção nacional e internacional, gerando grandes preocupações nos setores reacionários da sociedade brasileira, dado o caráter revolucionário de seus ideais e de suas ações e a capacidade de organização e mobilização das massas. De acordo com Stédile (2012, p.14) “De 1963 em diante, as Ligas Camponesas estavam prestes a se transformar numa organização política, mais consequente, mais formal, mais organizada, com um programa que extrapolava a questão agrária.” Entretanto, com a instauração do golpe militar de 1964, esse processo de luta pela terra foi sucumbido, e o movimento dos camponeses foi derrotado pelas forças conservadoras. A repressão dos camponeses foi violenta e o método utilizado foi expresso nas perseguições, torturas, exílios, “desaparecimento”, assassinatos etc. Nesse contexto, as Ligas deixam de existir enquanto organização social (STÉDILE, 2012).

O modelo de desenvolvimento agrário adotado pelos militares, pautado na modernização da agricultura e na exportação, priorizou os setores mais abastados do campo, piorando ainda mais a situação dos camponeses. Nota-se, nesse período, a ampliação significativa do número de trabalhadores assalariados, assim como o

agravamento da situação de expropriação e de empobrecimento de grandes parcelas da população do campo.

Segundo Nogueira (2004, p. 18), o legado do regime militar é bastante negativo, ele diz que os antigos problemas não aumentaram, permaneceram inalterados. A miséria e o subdesenvolvimento não foram combatidos; a mortalidade infantil e o analfabetismo continuaram com índices altíssimos; os salários foram reduzidos. Ou seja, o projeto de desenvolvimento colocado em prática pelos militares não resolveu o problema da desigualdade social. O país se modernizou, mas a apropriação de sua produção ficou concentrada em poucas mãos. Para este autor, “A desigualdade social e a injustiça na distribuição da renda cresceram na mesma proporção em que a economia capitalista se fortaleceu”.

Segundo Fernandes (2000, p. 41),

[...] o governo da ditadura ofereceu aos empresários subsídios, incentivos e isenções fiscais, impulsionando o crescimento econômico da agricultura e da indústria, enquanto arrochava os salários, estimulava a expropriação e a expulsão, multiplicando os despejos das famílias camponesas. Essas ações políticas tiveram efeitos na questão agrária, modificando completamente a estrutura fundiária [...].

Nesse contexto de agravamento da questão agrária, surge, no ano de 1975, a CPT (Comissão Pastoral da Terra), na cidade de Goiânia, uma organização que serviria de assessoria à luta dos trabalhadores do campo. Constituída pelas alas mais progressistas da Igreja Católica, sob influência da Teologia da Libertação, a CPT abraçou a causa camponesa e criou condições para a existência de novos movimentos no campo, a exemplo do MST (FERNANDES, 2000, p. 44).

A criação da CPT foi uma iniciativa fundamental para o movimento camponês, dado o contexto histórico de repressão e de refluxo das lutas no campo. Ela formou muitas lideranças e contribuiu com os processos de luta e organização do movimento, que até então estavam dispersos. Inicia-se, a partir desse momento, “[...] um novo período na história da formação camponesa” (FERNANDES, 2000, p.44), marcado pela atuação de uma pastoral que vai influenciar decisivamente a retomada das lutas no campo, em várias regiões do país.

No registro das ações da CPT, nesse período, além do assessoramento aos camponeses, consta também a denúncia da violência e das injustiças no campo, assim como o desvelamento das políticas e projetos dos militares, notadamente favoráveis aos latifundiários. A reação do outro lado não tardou a vir e, nesse contexto, a violência atingiu também outros sujeitos: “[...] agentes pastorais, os padres e as lideranças sindicais que começavam a despontar no campo.” (OLIVEIRA, 1994, p. 34)

Nas décadas de 70 e 80, a violência no campo cresce vertiginosamente e o aumento do número de assassinatos de camponeses expressa enfaticamente a tentativa dos militares de reprimir a luta pela terra e de conter o avanço do movimento (FERNANDES, 2000). De acordo com Menezes (2007, p. 335),

Para os militares, a questão da terra representava a “segurança nacional”, pois o golpe de 1964 havia sido aplicado com o argumento de conter o “avanço do comunismo”, representado, na época, pela “influência soviética” e da Revolução Cubana. E a simples menção da defesa da reforma agrária pelos movimentos de trabalhadores já era considerada pelos militares uma proposta “comunista”, que colocava em risco o direito de propriedade. Assim, abateu-se sobre as organizações de trabalhadores do campo uma forte repressão [...].

Nesse período, defendia-se até a ideia do desaparecimento do campesinato, dada a hegemonia da agricultura capitalista, considerada pelas elites agrárias o modelo ideal e suficiente para o desenvolvimento do país. Segundo essa ótica, “A modernização das forças produtivas levaria à eliminação das relações sociais de produção atrasadas.” (PEDON, 2013 p. 133).

Entretanto, os que defenderam e acreditaram nessa assertiva de esgotamento do campesinato “[...] não atentaram para o fato que o capital não comporta somente uma forma de relação social, ou seja: o assalariamento. Ainda, a propósito, o próprio capital, em seu desenvolvimento desigual e contraditório, cria, destrói e recria o campesinato.” (FERNANDES, 2000, p. 47). E, portanto, um novo movimento surge nessa história de lutas camponesas: o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

O nascimento do MST acontece num período de grandes movimentações sociais e de abertura política, no qual vários segmentos voltam a se organizar e a lutar pela construção de uma nova sociabilidade. No meio rural, os conflitos continuam e as

ocupações se intensificam, configurando-se como um instrumento importante de luta camponesa e de contestação ao autoritarismo. Em todas as regiões do país, “[...] novos focos de resistência à ditadura das armas e das terras surgiram”, envolvendo “[...] posseiros, arrendatários, assalariados, meeiros, atingidos por barragens.” (MST).

O MST surge em 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná, defendendo como objetivos centrais a luta pela terra, pela reforma agrária e por mudanças sociais no país. Segundo Stedile e Fernandes (1996), a origem do MST foi influenciada por fatores relacionados às condições objetivas do desenvolvimento da agricultura, os quais foram importantes na definição de sua natureza e formação, a exemplo do fator socioeconômico, considerado o mais determinante na constituição desse movimento.

Sobre esse fator, Fernandes (2000, p. 49) adverte que o modelo econômico de desenvolvimento agropecuário adotado pelos militares, principalmente no final dos anos 70, acentuou a concentração fundiária e agravou a situação dos camponeses, “[...] expropriando e expulsando mais de 30 milhões de pessoas que migraram para as cidades e para outras regiões brasileiras”. Sem condições mínimas de sobrevivência e atraídos pela oportunidade de trabalho gerada pelo processo acelerado da industrialização, muitos trabalhadores deixaram o campo e buscaram se integrar ao mundo produtivo da cidade.

Essa situação foi mais agravante nos anos 1968-1973 (NOGUEIRA, 2004), período em que se verifica um aumento significativo da produção industrial e das exportações dos produtos brasileiros. Para Ferreira (1997, p. 183), nesse tempo, as indústrias contaram com uma política fiscal de isenção de impostos, bem como, com uma “ampliação do crédito para os consumidores”, o que resultou numa expansão de lucros em favor do campo empresarial; a classe média também foi beneficiada, pois o avanço econômico lhe rendeu “mais possibilidade de emprego e maiores salários”. Vivia-se nesse período um clima de grande euforia, pois todos os setores da economia foram beneficiados com as medidas tomadas pelo governo. Foi o tempo que ficou conhecido como o “milagre brasileiro”.

Porém, esse “milagre” não foi muito longe. Como mostra Cotrim (1999, p. 197), a expansão econômica do Brasil não se desenvolveu de forma autossustentada, pois se baseava “numa situação internacional favorável e na tomada de empréstimos

internacionais. Ao desaparecer essa situação favorável, com o aumento do preço do petróleo no mercado internacional, a economia brasileira sofreu grande impacto”. A partir de então, o país passa a enfrentar o problema do aumento inflacionário, que chegou a índices altíssimos, bem como, o problema do endividamento (externo e interno), o qual se tornou um empecilho ao desenvolvimento que vinha se processando no Brasil (FERREIRA, 1997; COTRIM, 1999).

E, assim, o país mergulha numa crise econômica que vai colocar em xeque o regime, haja vista que um de seus pilares, o desenvolvimento, estava em processo de desmoronamento. Como não tinha jeito de reverter a situação, e o bloco de sustentação do governo não conseguia se manter coeso, chegando a ponto de se fracionar, além do descontentamento generalizado das camadas médias e do operariado, o regime se viu obrigado a iniciar um processo de abertura (NOGUEIRA, 2004).

Entretanto, como lembra Stédile e Fernandes (1996, p. 16), no final dos anos 70, o setor industrial começa a dar sinais da crise que viria a se desenvolver durante a década seguinte. Portanto, mais uma porta se fecha para os trabalhadores do campo, o que obriga a muitos a se sujeitarem a condições desumanas de trabalho. Nesse momento, os trabalhadores se veem obrigados a tomar duas decisões:

[...] tentar resistir no campo e buscar outras formas de luta pela terra nas próprias regiões onde viviam. É essa a base social que gerou o MST. Uma base social disposta a lutar, que não aceita nem a colonização nem a ida para a cidade como solução para os seus problemas. Quer permanecer no campo e, sobretudo, na região onde vive. (STEDILE E FERNANDES, 1996, p. 17).

Outro fator que marcou a origem e desenvolvimento desse movimento foi a presença marcante de movimentos religiosos, sob inspiração da Teologia da Libertação³⁶, com destaque para a CPT, o setor da Igreja Católica que foi fundamental no processo de reorganização do movimento camponês no período militar. Esse destaque para a CPT não descarta a influência de outras organizações que marcaram a

³⁶ - Para Calado (1993, p. 34) a Teologia da Libertação assumiu um papel muito importante na luta do povo oprimido, dada a influência positiva na formulação de uma nova eclesiologia, trazendo para dentro da Igreja uma feição mais popular, um novo jeito de ser igreja e uma nova forma de se vivenciar a fé.

história da luta pela terra, inclusive o próprio MST se compreende como parte integrante dessa longa marcha, como herdeiro dessa história secular. (MST).

A situação política do país, considerando o processo de abertura política que se desenvolvera naquele período, foi outro fator, apontado por Stedile e Fernandes (1996), que contribuiu para o surgimento do MST. Foi um momento importante na história das lutas sociais, posto que a conjuntura daquele momento foi favorável para o avanço das forças progressistas, inclusive para se retomar a luta pela reforma agrária.

E a partir daí surgiu o MST, um movimento que, no desenrolar das lutas, foi se consolidando como um instrumento de organização política dos camponeses, inaugurando um novo período na história desse segmento. Através do MST, os camponeses criaram as condições necessárias para a luta e acumularam força para a conquista da terra (FERNANDES, 2000).

Para isso, o movimento lançou mão de um referencial teórico diversificado, incluindo obras e/ou experiências de pensadores e dirigentes políticos de várias partes do mundo, tais como: Florestan Fernandes, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Luís Carlos Prestes, Lenin, Marx, Engels, Mao Tsé-Tung, Rosa Luxemburgo, Elizabeth Teixeira, Ernesto Che Guevara, Fidel Castro, Sandino, Emiliano Zapata, José Martí, Clodovis Boff, Leonardo Boff, Frei Betto, dom Tomás Balduino, dom Pedro Casaldáliga, Nelson Mandela, Josué de Castro, Celso Furtado, José de Souza Martins e Manuel Correia de Andrade, Ghandi, Samora Machel, Amílcar Cabral, Patrice Lumumba, Agostinho Neto, Martin Luther King, dentre outros.

Referenciado nesse arcabouço teórico e político, o MST vem construindo uma história de luta e se credenciando como o maior movimento de camponeses do país. Esse dimensionamento político traduz uma trajetória que foi se consolidando na ocupação do espaço social, político e geográfico que o movimento conquistou nestas últimas décadas. Uma ocupação que foi gestada no avançar da luta, tendo como protagonistas os trabalhadores do campo.

No decorrer de sua história, o MST ampliou o campo de atuação, partindo da compreensão de que a luta pela terra deve estar articulada à luta por outras demandas consideradas importantes pelo movimento, tais como educação, cultura, saúde, comunicação, gênero, juventude etc. A luta por esses direitos tem sido materializadas

nas formas de atuação que o MST tem adotado, como a ocupação de latifúndio e de prédios públicos, marchas, acampamentos, jejuns e greves de fome, vigílias, manifestações, dentre outras.

Dessas formas, a ocupação de latifúndio tem sido a via mais consistente de acesso a terra e de resistência contra a exploração e a expropriação (CALDART, 2001). Tem sido também uma forma de questionar o latifúndio e de evidenciar os diversos problemas derivados da concentração de terras e do monopólio do poder contra os camponeses. De acordo com Stedile e Fernandes (1996, p. 113),

A ocupação é o que deu vida à luta pela terra. Sem ocupação, o MST não nasceria e, sem ela, morre [...] é uma forma de luta contundente, não deixa ninguém ficar em cima do muro, obriga todos os setores da sociedade a dizerem se são a favor ou contra. Não há, enfim, oportunidade para escamotear o problema social [...] a ocupação é uma forma aglutinadora, não é um grito isolado [...] ela é fundamental, é a essência do movimento [...] Outro aspecto é que ela (a ocupação) desmascara a lei. Se não ocupamos, não provamos que a lei está do nosso lado. É por essa razão que só houve desapropriações quando houve ocupação.

As manifestações e ocupações, que o MST tem realizado ao longo de sua história, têm sido interpretadas e tratadas, por diversas vezes, como atos de terrorismo e vandalismo, numa tentativa ideológica de transformar a luta pela reforma agrária em caso de polícia. Nesse quadro de relações contraditórias, de tentativa de controle sobre as lutas sociais, o MST segue a sua marcha na denúncia do latifúndio e na luta por uma política de reforma agrária de caráter popular, ou seja,

Uma Reforma Agrária que deve começar com a democratização da propriedade da terra, mas que organize a produção de forma diferente. Priorizando a produção de alimentos saudáveis para o mercado interno, combinada com um modelo econômico que distribua renda e respeite o meio ambiente. Queremos uma Reforma Agrária que fixe as pessoas no meio rural, que desenvolva agroindústrias, combatendo o êxodo do campo, e que garanta condições de vida para o povo. Com educação em todos os níveis, moradia digna e emprego para a juventude. (MST).

A reforma agrária, nessa perspectiva, é compreendida como condição fundamental para reconquista das condições de existência de muitas famílias, é uma

possibilidade de se reterritorializarem, recuperando a dignidade que lhe foi roubada ou que nunca alcançaram.

As ações deflagradas pelo MST têm pressionado o Estado a repensar a estrutura agrária, considerando a quantidade de terras ociosas ou irregulares para fins de reforma agrária. No entanto, a resposta mais positiva, nestas últimas décadas, consistiu numa tímida política compensatória de assentamentos rurais, que pode ser compreendida como uma forma de negação da reforma agrária e de abrandamento dos conflitos territoriais. Sobre essa questão, é enfático o posicionamento de Carvalho (2004, p.121), quando afirma que, até os dias atuais, o Brasil jamais

[...] vivenciou um processo de reforma agrária porque as classes dominantes sempre souberam conduzir o poder político e a repressão policial-militar pública e privada de maneira a que as próprias leis e, mais recentemente, a Constituição de 1988, não fossem respeitadas. E, em função do permanente caráter autoritário e repressivo da suposta democracia política burguesa do país, os movimentos e organizações sociais e sindicais populares do campo quando lutaram para as mudanças de controle de classe sob partes do espaço rural foram devidamente enquadrados criminalmente e alijados socialmente, ora pela força da repressão ora pela força da cooptação política e ideológica.

Historicamente, as relações entre campesinato e capital têm sido permeadas por intensos conflitos, cuja resolução é bastante complexa, porque envolve interesses contraditórios e inconciliáveis. Nesse contexto, a reforma agrária, tal qual propõe o campesinato, é o objeto central da conflitualidade que se constata no campo, assim como o motivo principal das variadas formas de violência produzidas contra os camponeses.

A negação do acesso à educação tem sido uma das formas mais evidentes da violência contra as populações do campo, o que tem levado os movimentos sociais a se mobilizarem por políticas educacionais que assegurem o acesso e a permanência desses sujeitos no mundo escolar. A inclusão da educação nas lutas dos camponeses está relacionada à ideia de que, sem educação, não tem como democratizar o acesso a terra e ao capital (STEDILE; FERNANDES, 1996, p. 162). Nesse sentido, nota-se um engajamento político dos movimentos contemporâneos na organização de processos

formativos, assim como na luta por políticas educacionais que atendam adequadamente às demandas das populações do campo³⁷.

No decorrer das lutas, os camponeses aprenderam que a luta dos sem-terra vai além da conquista de um pedaço de terra, a luta é por dignidade e pela vida (FERNANDES, 2000), o que pressupõe o acesso aos bens materiais e simbólicos que os trabalhadores têm produzido no país.

Nesse sentido, os movimentos do campo vêm fomentando programas de formação sociopolítica de base, criando oportunidades diversas para que os camponeses possam desenvolver um saber crítico e transformador. Ao atuar numa perspectiva de classe, as lideranças desses movimentos têm consciência de que, por meio da educação oficial, como está posta, é impossível a construção da hegemonia das classes populares, por isso, têm investido em processos formativos como uma estratégia de conscientização e mobilização.

Deste modo, a educação protagonizada por esses sujeitos tem se constituído numa via importante através da qual os agricultores têm elaborado os seus próprios saberes, ou seja, os saberes necessários à sua prática sociopolítica e à transformação da realidade social, econômica, cultural, ideológica, política em que vivem. Como observa Calado (1998, p.130), “[...] as classes subalternas têm necessidade de dotar-se de instrumentos capazes de ampliar o alcance de sua visão, permitindo captar a realidade para além dos aparelhos ideológicos do Estado”. Em função disso, criam espaços alternativos de formação, contam com assessorias qualificadas e identificadas com suas lutas, e, daí, passam a desenvolver, progressivamente, uma visão panorâmica da realidade, ou seja, uma visão que envolve “[...] conhecimento (científico), inteligência, afetividade, subjetividade, desejo” (CALADO, 1998, p. 128).

Para Gohn (2001, p. 17), num tipo de educação como esse, que acontece fora do espaço institucional escolar, há o pressuposto de “[...] uma concepção de educação

³⁷ - O próprio movimento (MST) contabiliza um número significativo de conquistas que demonstra a importância que a educação adquiriu em sua trajetória: mais de 2 mil escolas públicas construídas em acampamentos e assentamentos; 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos com acesso à educação garantida; 50 mil adultos alfabetizados; 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores; mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas por todo o país (MST – <http://www.mst.org.br/educacao/>).

que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógicos”; vai além disso, ou seja, transpõe os limites que nos currículos escolares são estabelecidos, posto que, em sua agenda, são incorporados conteúdos — a exemplo da “organização política” e da “cultura política” — que sinalizam na direção da participação política, da construção da cidadania. Neste sentido, o próprio processo de organização e mobilização efetivado nas lutas desenvolvidas pelos movimentos sociais populares se configura como um processo educativo.

De fato, ao se organizarem através de reuniões e discussões para efetivarem determinadas ações coletivas, os indivíduos integrantes dos movimentos sociais estão participando de experiências pedagógicas, estão aprendendo e ensinando, por exemplo, a fazer análise da realidade, a construir planejamento estratégico, a avaliar processos e atividades, a propor e reivindicar direitos, a trabalhar em grupo, a se comunicarem. Estão, dessa forma, apropriando-se de um saber que não apenas se limita a entender e explicar a realidade, mas em nela intervir e nela provocar transformações.

Embora estas experiências educativas se processem no interior dos movimentos sociais populares, proporcionando-lhes o desenvolvimento de um pensamento próprio, livre das amarras da ideologia dominante, um grande desafio se coloca a sua frente, qual seja: alargar tais experiências ao espaço oficial de ensino, o que implica em mudar a função que atualmente nele se desenrola.

A importância que a educação escolar adquire na agenda dos movimentos do campo tem a ver com a reflexão sobre os limites e as possibilidades da prática social desenvolvida no campo da educação pública estatal, lugar no qual se encontra os filhos dos trabalhadores do campo. Como este espaço é marcado historicamente por intensas disputas político-ideológica entre classes, cada qual buscando através dele a conquista/manutenção da hegemonia, então o seu funcionamento expressará, majoritariamente, os valores e os interesses das classes dominantes, mesmo que estas se encontrem ausentes do usufruto direto deste espaço. Como diz Gadotti (2001, p. 60), não existe educação neutra, “[...] toda educação, numa sociedade de classes, é

uma educação de classe, ou mais precisamente, da classe dominante, da classe economicamente dominante”.

Nesse sentido, é sensato afirmar que a educação como é posta, nos moldes capitalistas, particularmente a que se efetiva nos países periféricos, configura-se como um dos maiores limites impostos a qualquer educador/a que se arrisca a colocar em prática uma pedagogia popular, crítica, humanizadora e democrática.

Por isso, os movimentos do campo não têm se contentado com o tipo de educação que se processa no ensino oficial, apesar de não ter desistido deste, e, portanto, vêm insistindo em discutir e efetivar outro modelo de educação, que esteja vinculado aos interesses e objetivos das classes populares, servindo-lhes como um instrumento político-educativo para a participação e emancipação.

Portanto, a educação, sob essa ótica, é concebida como um fator imprescindível para o desenvolvimento dos povos do campo, não apenas no sentido do direito, mas também como um instrumento importante de participação política e de transformação social. Entretanto, reivindica-se uma educação diferenciada, que rompe com os esquemas tradicionais, uma vez que propõe uma concepção política e pedagógica comprometida com os interesses das classes trabalhadoras, na qual é expressa uma nova visão de mundo, associada ao projeto de sociedade defendido pelos trabalhadores. Portanto, é uma educação que expressa um vínculo de classe e que se constrói nos processos de luta dos trabalhadores do campo.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

A luz que me abriu os olhos para a dor dos deserdados e os feridos de injustiça, não me permite fechá-los nunca mais, enquanto viva.

Mesmo que de asco ou fadiga me disponha a não ver mais... já não posso deixar de ver: a verdade me tocou, com sua lâmina de amor, o centro do ser.

Não se trata de escolher entre cegueira e traição. Mas entre ver e fazer de conta que nada vi ou dizer da dor que vejo para ajudá-la a ter fim, já faz tempo que escolhi.

(Thiago de Mello)

Neste capítulo, fazemos uma análise sócio-histórica acerca da educação do campo, buscando compreender a sua natureza e o seu desenvolvimento enquanto paradigma que se contrapõe à educação rural, considerando como mediação os pressupostos epistemológicos, pedagógicos e políticos defendidos pelos movimentos sociais populares do campo.

A educação, enquanto espaço formal e institucional de ensino tem sido um dos principais instrumentos responsáveis pela reprodução e transformação da vida social e cultural dos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento. A ela, muitos objetivos lhe foram atribuídos, como os de preparar indivíduos para o exercício da cidadania (DURKHEIM, 1967); a qualificação profissional (TYLER, 1986) e ocupação dos postos de trabalho; a apropriação e socialização dos valores, dos costumes, das normas e dos conhecimentos produzidos socialmente; a construção de novos conhecimentos e saberes indispensáveis à vida; a emancipação humana (FREIRE, 2005), dentre outros tantos.

Historicamente, a definição de tais objetivos se configurou em alvo de intensas disputas entre grupos e classes, justificando, assim, a existência de concepções diversas quanto ao modo de se compreender e desenvolver o fenômeno educativo. Com relação à educação voltada para as populações que vivem e dependem do campo a realidade não tem sido diferente, as disputas pela hegemonia no campo da política

têm evidenciado projetos societários diferenciados e antagônicos, o que demonstra a importância da educação enquanto estratégia política.

Na literatura recente (ARROYO, 2007; CALDART, 2004b; MOLINA, FERNANDES, 2006, RIBEIRO, 2010; TEIXEIRA; COUTINHO, 2009) verifica-se o confronto entre o paradigma da Educação do Campo, cuja existência se vincula aos propósitos dos trabalhadores organizados do campo, e o da Educação Rural, os quais têm servido aos interesses do latifúndio empresarial, cada qual comportando matrizes pedagógicas diversas, alinhadas aos projetos históricos dessas classes.

3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL

Esse confronto entre a educação que atende aos interesses do latifúndio e a educação pretendida pelos trabalhadores do campo é histórico, marcado por relações antagônicas de classe que perpassam as gerações camponesas, prevalecendo o ideário da Educação Rural, desde o momento em que esta começa a se consolidar no ordenamento jurídico do país, na década de 1930, sendo utilizado pelas elites dirigentes como uma via de dominação ideológica e de disseminação de seu ideário. De acordo com Ribeiro (2010, p. 166), esse paradigma aparece integrado ao movimento do Capital, na perspectiva de

[...] preparar as populações rurais para adaptarem-se ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista, que assume contornos mais definidos, combinando a expulsão da terra com a formação de mão de obra para as indústrias nascentes.

A respeito do paradigma da Educação do Campo, o seu surgimento é recente, tendo como referência a Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada na cidade de Luziânia, em 1998, embora se registre uma série de movimentações e articulações de camponeses direcionadas à implementação de uma educação básica do campo, adequada às especificidades desse segmento, já na segunda década do século XX (MUNARIM, 2011).

As movimentações recorrentes por uma educação referenciada no social, pautada na agenda das lutas camponesas, correspondem ao tratamento dado à

questão da educação no meio rural ao longo da formação da sociedade brasileira. De acordo com estudiosos da área (CALDART, 2004a; SÁ e MOLINA, 2013; BRASIL, 2007), historicamente, a educação formal direcionada aos povos do campo não tem correspondido aos reais interesses e objetivos dessa população, dado o descaso e o desconhecimento das elites a respeito da importância dessa dimensão para o desenvolvimento desses povos, inclusive, no parecer acerca das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, é reconhecida a negligência do Estado acerca dessa dimensão:

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque e abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, de outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2002, p. 07).

Isto significa dizer que a escola chega ao meio rural tardiamente e limitada às primeiras letras, aos saberes elementares, indiferente ao contexto sociocultural local, cuja justificativa se pautava na ideia de que o desenvolvimento do trabalho agrícola não necessitaria de uma educação mais arrojada (ARROYO apud CALDART, 2004a, p.7). Tal realidade reflete uma visão conservadora do campo, eivada de incongruências, como um lugar atrasado, arcaico, de pessoas ignorantes, caracterizadas pejorativamente na figura do *jeca tatu* (FERNANDES; MOLINA, 2004).

É importante sublinhar que todas essas questões estão intimamente relacionadas à formação social, econômica e cultural do Brasil, levando-se em conta: os modelos de desenvolvimento adotados; os processos de colonização e de imposição do regime escravagista, de desenvolvimento do latifúndio, de exploração predatória e exaustiva dos recursos naturais, direcionada aos mercados exteriores; o compromisso político dos governantes em favor das elites locais e internacionais; a imposição e manutenção do modelo societário de classes com todas as suas contradições, expressamente visíveis na realidade do campesinato (CALAZANS, 1993; RIBEIRO, 2010; SÁ e MOLINA, 2013).

A compreensão do desenvolvimento da educação no meio rural passa pela observação dos determinantes acima, o que nos leva a concordar com a ideia do atrelamento histórico da educação rural aos modelos de desenvolvimento político-econômico das elites do campo. Nessa direção, Santos (2010, p.1) adverte que a escola rural, enquanto instituição social, tem priorizado as demandas políticas e econômicas defendidas pelos setores dominantes, o que, na maioria das vezes, não têm correspondido “[...] às demandas humanas e sociais dos sujeitos que a frequentam, particularmente a destinada a classe trabalhadora.”

Arroyo (CALDART, 2004, p. 8), compartilhando dessa visão, assegura que a educação rural foi mantida no esquecimento, dada a visão utilitarista e reducionista por meio da qual se buscava atender às exigências da produção e do mercado, ou seja, “[...] para mexer com a enxada ou cuidar de gado não são necessárias nem letras nem competências. Não é necessária a escola”. Sob essa lógica, a escola rural tem sido encarada como reflexo da estagnação do campo; logo, a modernização deste é concebida como condição *sine qua non* para se “[...] pensar em políticas, currículos, escolas modernas e professores melhor qualificados. Uma visão pessimista tanto do campo quanto de sua educação”. Daí, a chegada tardia da escola regular ao meio rural; daí, os descasos verificados no seu trajeto histórico.

De fato, ao observar a trajetória escolar rural no Brasil, identificamos o seu surgimento já no final do segundo império, mas somente a partir da década de 1930 é que vai se desenvolver programas de escolarização mais ampliados, associados às necessidades geradas a partir da evolução das estruturas socioagrárias do país (CALAZANS, 1993), assim como da necessidade de formação de mão de obra adequada para as indústrias emergentes no mundo urbano a época (RIBEIRO, 2010).

Nesse contexto, à educação rural é delegada a função de levar aos camponeses o conhecimento técnico-científico correspondente às novidades tecnológicas que vão se configurando na agricultura do momento, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades adequadas às novas exigências requisitadas no mundo produtivo (RIBEIRO, 2010, p. 167). A ação educativa empregada nessa dinâmica se desenvolve a partir de uma perspectiva evolucionista, “[...] que considera atrasado o modo como vivem e trabalham as populações rurais, como se estas estivessem em uma etapa de

produção pré-capitalista”. Para Calazans, Castro e Silva (1981 apud RIBEIRO, 2010, p. 167), o “atraso” expresso no pensamento da época,

Não é uma etapa a ser superada (concepção linear da evolução), mas é fruto de relações sociais específicas. Sem uma modificação dessas relações o “atraso rural” não poderá ser superado. Por outro lado, a educação não tem o poder de mudar as estruturas agrárias. O que ela consegue fazer, nesse caso específico, é desadaptar o agricultor tradicional, desenraizá-lo, sem lhe assegurar uma colocação no setor dito moderno da agricultura. Na verdade, a educação, ao desagregar as populações rurais transforma-se na ponta de lança da invasão capitalista do campo.

No desenrolar da história, constata-se a implementação de campanhas, programas e projetos destinados à educação rural, entretanto os poucos recursos investidos e a falta de continuidade no decorrer dos governos denunciam a insignificância da educação rural na pauta das políticas públicas (BATISTA, 2008; RIBEIRO, 2010).

O quadro de precariedade e de descasos verificados na educação rural perpassa toda a sua história, o que justifica toda uma movimentação de ruptura com relação ao paradigma da Educação Rural nestas últimas décadas, já que esta tem sido elaborada a partir dos interesses das estruturas ideológicas de dominação do capital. A esse respeito, Molina e Jesus (2004, p. 7) afirmam que “As formas tradicionais de desenvolverem-se as políticas públicas de educação rural foram desqualificadoras da própria existência do campo e dos seus sujeitos”.

Nessa direção, constata-se, na forma de ordenamento das políticas educacionais no Brasil, uma opção política pelo espaço urbano (ARROYO, 2007), claramente visível nas estatísticas divulgadas, inclusive também por órgãos governamentais³⁸. Sobre essa

³⁸ - Em pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação, (BRASIL, 2007, p. 18) destacam-se as principais dificuldades identificadas na educação do campo do país, confira: “[...] insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de

questão, Molina, Montenegro e Oliveira (2009) são enfáticos na análise que fazem acerca das desigualdades sociais e educacionais do campo, chamando a atenção para o abismo produzido entre a realidade educacional urbana e a do campo.

Conforme a abordagem desses autores, o índice de analfabetismo nas escolas do campo é mais do que o triplo do verificado no meio urbano, considerando a população de 15 anos ou mais; nessa mesma faixa etária, as escolas da zona urbana apresentam uma escolaridade média superior; com relação ao acesso à Educação Básica no campo, as taxas de escolarização líquida são bem inferiores à educação urbana; as instalações são insuficientes e inadequadas na maioria das escolas do campo. Sobre este último aspecto, os autores expõem a situação das escolas rurais do ensino fundamental, destacando que 75% do alunado não dispõe de biblioteca nas escolas em que estudam; que 98% não conta com laboratório de ciências como equipamento de estudo; que 92% não acessam à internet na escola; que o laboratório de informática é inexistente para 90% dos alunos; e que 23% das escolas rurais não dispõem ainda de energia elétrica.

É importante salientar que os problemas apresentados não dizem respeito apenas às questões relacionadas à infraestrutura, como a falta de equipamentos suficientes e adequados às necessidades da comunidade escolar, à precarização do trabalho docente ou à distância geográfica e política da escola, o que já é lamentável, mas também à falta de reconhecimento e valorização das especificidades inerentes ao campo, como o modo de viver, de pensar, de sentir, de se relacionar, de participar e de se organizar politicamente (SÁ e MOLINA, 2013; CALDART, 2004a; ARROYO, 2007).

Neste sentido, sobrepõe-se, na trajetória da educação rural, a perspectiva urbanocêntrica (MUNARIM, 2008), caracterizada pelo seu distanciamento da realidade do campo, pela sua incapacidade de atender as demandas sociais e culturais dos povos que habitam esse território, por negar as identidades locais e não compreender o/a campesino/a como sujeito histórico.

distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana; necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.”

Nessa perspectiva, transfere-se para as escolas do campo o modelo didático-pedagógico utilizado no meio urbano, tendo em vista prioritariamente o desenvolvimento urbano-industrial (BRASIL, 2007), uma vez que o campo é percebido como um apêndice da cidade, como um território sem significado relevante (RIBEIRO, 2010, ARROYO, 2007).

Na discussão acerca dos paradigmas Educação do Campo e Educação Rural, Fernandes e Molina (2004, p. 1) evidenciam alguns elementos importantes que demarcam muito bem as diferenças entre as duas abordagens. Nessa discussão, os autores deixam clara a importância do conceito de território, definindo-o “[...] como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais.” Neste sentido, o campo é analisado sob a perspectiva das contradições, do conflito, dos “[...] enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios.”

Ao projetar distintos territórios, as forças atuantes no meio rural lançam mão de fundamentos teóricos, organizados em paradigmas, para legitimar suas ações e seus projetos, a partir de seus interesses. Sob esse olhar, o conceito de território é também “[...] utilizado para representar o poder das teorias nos processos de transformação da realidade”. Logo, o paradigma dominante é hegemônico não apenas no plano das ideias, mas também no campo da produção e reprodução da realidade social.

A compreensão dos paradigmas é fundamental para o entendimento da complexidade das relações forjadas no meio rural, posto que são os referenciais pelos quais os indivíduos se orientam nas suas reflexões e ações. Daí, as disputas históricas no campo das ideias/concepções.

Tradicionalmente, tem prevalecido o paradigma da Educação Rural, o qual tem proporcionado uma visão fragmentada e reducionista da realidade, ao limitar-se aos propósitos político-econômicos do capital. Nesse cenário, o campo tem sido compreendido não mais na condição de território, mas apenas enquanto setor da economia, cuja função se restringe à produção de mercadorias, subordinado às determinações do mercado (FERNANDES, 2006). Em função disso, descarta-se tudo o que escapa a esses propósitos, a exemplo das demandas reivindicadas nas lutas históricas dos trabalhadores do campo, dos conhecimentos e saberes produzidos no

desenrolar de sua história, das técnicas que os mesmos utilizam no trato da terra. (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Ao contrário disso, determinados estudos evidenciam que as ideias constituintes desse paradigma vão ser identificadas noutra patamar, materializadas na concentração fundiária e na produção em larga escala, nos processos de desmatamento e desertificação do solo, na perda progressiva da diversidade, na utilização desmensurada de agrotóxicos, na indiferença a respeito das desigualdades sociais, econômicas e culturais impostas à população campestre, o que corresponde à dicotomia homem-natureza, à dominação e exploração de uma classe sobre outra (FERNANDES e MOLINA, 2004; RIBEIRO, 2010; CALDART, 2004a; BATISTA, 2008). É a lógica predatória do Capital em questão!

A lógica que permeia as relações de opressão existentes no meio rural, visivelmente expressa na violência histórica contra o campesinato, nos altos índices de analfabetismo e evasão escolar e tantos outros aspectos que evidenciam a negação de direitos aos povos do campo, as contradições inerentes ao modelo societário de classes (CALDART, 2004b).

Sob a lógica do paradigma da Educação do Campo, o campo é pensado como território, na sua totalidade, o que pressupõe compreendê-lo como um espaço de vida. Vida que se manifesta nas diversas dimensões que o integram (CALDART, 2004b; FERNANDES, 2006). Assim, “Educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc., são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas”. (FERNANDES, 2006, p. 29). Pensar o campo sob essa perspectiva, na sua multidimensionalidade, significa possibilitar leituras e políticas contextualizadas para além dos ditames do capital.

Neste sentido, é pertinente a crítica de Ribeiro (2010, p. 171) quando denuncia a intervenção estrangeira nas iniciativas de educação rural desenvolvida no país até os anos 1970, demonstrando o caráter autoritário e utilitarista da política educacional até esse período. A intenção anunciada era a de integrar as populações rurais marginalizadas à dinâmica do desenvolvimento em vigência, entretanto, em momento algum se constatou

[...] a participação dessas populações, através de consultas, sobre o que necessitavam, nem, posteriormente, as mesmas foram informadas sobre a origem dos programas dos quais eram objetos, nem, por fim, foram chamadas a participar das decisões sobre a aplicação e a avaliação desses programas. (RIBEIRO, 2010, p. 171)

Nesse contexto, a autora sublinha que as instituições responsáveis pela formação não tinham a mínima autonomia sobre os objetivos, os conteúdos e as metodologias empregadas, já que deveriam seguir à risca as determinações expressas nos pacotes enviados. É a pedagogia do opressor em questão, fundamentada na metodologia autoritária do adestramento, da manipulação, do controle e da invasão cultural (FREIRE, 2005), ajustada à lógica expansionista do capital no meio rural.

Entretanto, resistências não faltaram às tentativas de imposição de modelos educativos descontextualizados, generalistas, alheios à realidade dos camponeses e pautados numa lógica de desenvolvimento que os expulsam da terra e da escola, contribuindo com o aumento da pobreza e das desigualdades sociais (RIBEIRO, 2010). No decorrer das lutas históricas protagonizadas pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo por terra, trabalho, educação, saúde, dentre outros, outras perspectivas educacionais foram se construindo e se organizando através de um movimento intitulado Educação do Campo.

De acordo com Caldart (2004b, p.13), o contexto originário desse movimento caracterizou-se pela

[...] situação social objetiva das famílias trabalhadoras nessa época, com o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social e da exclusão; a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura; neste mesmo contexto a situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/ trabalhadores do campo; ao mesmo tempo, a emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social; especialmente as lutas camponesas e, entre elas, a luta pela terra e pela reforma agrária; o debate de uma outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo; vinculadas ou não a estas lutas sociais, a presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e política do povo camponês frente às diferentes tentativas de sua destruição.

Portanto, é um movimento educativo e também político, comprometido com o projeto histórico dos trabalhadores e trabalhadoras organizados do campo, na perspectiva da superação das desigualdades, da humanização, do “ser-mais”, como sugere Freire (2005). É uma perspectiva de classe, contra-hegemônica ao capital, que concebe a educação a partir dos valores e dos interesses sociais, políticos e culturais dos camponeses, sem desconsiderar a dimensão da universalidade (CALDART, 2004b).

Acerca dos referenciais teórico-metodológicos, Caldart (2004b) situa a Educação do Campo no contexto da tradição pedagógica crítica, dados os “[...] objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social.” Neste sentido, priorizam-se, como interlocutores, o pensamento pedagógico socialista, a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia do Movimento.

Nessa direção, o movimento da Educação do Campo propõe uma pedagogia crítica, omnilateral, construída a partir da realidade concreta dos sujeitos do campo, evidenciando o caráter político como um elemento constitutivo da prática educativa (FREIRE, 2005), necessário à transformação, não apenas das pessoas, mas também das estruturas mais amplas. Uma pedagogia crítica por relacionar os saberes e conhecimentos construídos e trabalhados na escola ao cenário social e político, a partir de uma perspectiva totalizadora, da luta de classes, que, nesse caso, se configura na “[...] luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela acontece”. (CALDART, 2009, p. 39).

Sob essa ótica, o conhecimento meramente abstrato, que é uma marca da educação conservadora, pela indiferença que nutre a respeito da história/realidade dos povos do campo, cede lugar ao conhecimento novo, ao conhecimento-emancipação, expresso na condição de sujeito, de sujeito concreto e historicamente situado (CALDART, 2004b); de sujeito que consegue pensar criticamente a sua existência, tomando consciência de sua condição e de suas possibilidades (FREIRE, 2005); de sujeito que, ao tomar consciência de sua condição, acredita em si enquanto pessoa e

enquanto classe e, a partir daí, busca se organizar e construir o inédito-viável³⁹, inscrito na práxis dos movimentos sociais populares do campo.

A educação, pensada e construída coletivamente nessa perspectiva, é uma educação emancipadora, revolucionária, porque está assentada numa base política que rompe com a lógica reprodutivista e utilitarista que legitima os interesses dominantes do Capital. Daí, a dificuldade de institucionalização de uma proposta educativa como essa, formulada pelos movimentos sociais populares do campo. Daí, também, a luta pela implementação de uma política pública específica de Educação do Campo, por entender que é a forma possível de se universalizar esse direito (CALDART, 2002).

O que se observa, ao longo da história da população camponesa, é que esse tipo de educação tem se restringido às experiências alternativas de educação do campo, protagonizadas pelas organizações populares, vinculadas ao projeto histórico dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Entretanto, em que pese a sua importância pedagógica e política para o campo de luta desse segmento, são experiências pontuais que não incluem a totalidade dos povos do campo. Daí, repetimos o posicionamento de Caldart (2002, p 27) quando destaca: “A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação.”

A inserção da educação do campo na agenda política tem se realizado mediante intensos conflitos e disputas, muitos dos quais devido aos posicionamentos, de ordem epistemológica, pedagógica e política, originados no âmbito dos movimentos sociais do campo. Nesse sentido, é importante considerar os princípios da Educação do Campo sugeridos pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, no documento “Referências para uma política de Educação do Campo” (BRASIL, 2004). Este documento foi elaborado com a intenção de subsidiar a formulação de políticas de Educação do Campo em âmbito nacional, buscando articular nessa investida diversos

³⁹ - Ao defender a categoria do inédito-viável, Freire (2005) está afirmando a história como algo a se constituir, como possibilidade, numa perspectiva utópica, opondo-se a ideia fatalista da realidade. Para ele, a realidade não está dada, mas está se dando, o que abre possibilidade para a participação do povo enquanto sujeito histórico.

Ministérios, diferentes órgãos públicos, movimentos sociais e organizações não-governamentais.

De acordo com esse grupo, uma política de educação do campo que se preze não pode prescindir de alguns princípios que são fundamentais para o atendimento das demandas educacionais dos povos que vivem no campo, quais sejam:

- ✓ O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana;
- ✓ O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- ✓ O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da Aprendizagem;
- ✓ O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos;
- ✓ O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento Sustentável;
- ✓ O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

A respeito do primeiro princípio, “O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana”, destacamos o entendimento que se tem do papel político-pedagógico da escola enquanto instituição que deve promover uma educação inclusiva que deve compreender os sujeitos da aprendizagem em todas as dimensões. Para isso, sugere a construção de currículos apropriados, contextualizados, capazes de incorporar a dinâmica da realidade social do campo e a diversidade nele existente, sem perder de vista o vínculo com o projeto social dos trabalhadores do campo.

No princípio seguinte, “O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo”, valoriza-se os saberes produzidos pelos povos do campo, numa atitude de diálogo permanente, acreditando que os sujeitos do campo, nas interações que fazem entre si e com a natureza, tem um acúmulo de experiências e conteúdos identificados com o campo que enriquecem o fazer pedagógico.

Com relação ao “Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da Aprendizagem”, defende-se a ideia de que a Educação do Campo ocorre

em diversos locais além da sala de aula, a partir de matrizes pedagógicas que se distanciam das práticas sociais das classes dominantes. Nessa perspectiva, que envolve métodos, temporalidade e espaços físicos diferenciados, reconhece-se como válidos, também, “[...] os saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais.” (BRASIL, 2004, p. 41). E a sala de aula é compreendida como um espaço de sistematização, de reflexão, análise e síntese dos novos conhecimentos que vão sendo produzidos nessas experiências de intercâmbios.

A respeito do “Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos”, já fizemos um debate neste trabalho acerca do conteúdo que se propõe, evidenciando a importância de se direcionar as atividades curriculares e pedagógicas no sentido de se estabelecer uma relação solidária e coletiva entre a escola, a comunidade local e os movimentos sociais.

Quanto ao “Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento Sustentável”, o texto chama a atenção para o papel estratégico da educação na elevação do nível de qualidade de vida numa perspectiva de desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, defende-se que o local, o território, pode ser reinventado através das suas potencialidades, a partir metodologias que valorizem a participação popular nos processos de gestão das políticas.

O texto afirma ainda que

A educação deve pensar o desenvolvimento levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios e necessidades dos que vivem no campo. O currículo das escolas do campo precisa se estruturar a partir de uma lógica de desenvolvimento que privilegie o ser humano na sua integralidade, possibilitando a construção da sua cidadania e inclusão social, colocando os sujeitos do campo de volta ao processo produtivo com justiça, bem-estar social e econômico. (BRASIL, 2004, p. 41).

O termo desenvolvimento, segundo essa perspectiva, diz respeito ao desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável, que pressupõe um projeto de campo identificado com as reais demandas das populações

do campo e que se opõe à perspectiva reducionista de desenvolvimento centrado no aumento da produtividade, redução de custos e ampliação dos lucros.

Com relação ao “Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino”, destacamos novamente a participação popular no desenho e na implementação das políticas públicas como uma condição para a obtenção de resultados positivos. Considerando o fato de que os povos do campo têm necessidades e interesses específicos, com variações diversas, espalhadas nas diversas regiões do país, então a sua participação é fundamental nos espaços de decisão política, é uma oportunidade para que possam colocar em prática a sua capacidade de criação e intervenção. Ao abrir os espaços de decisão, diminui-se o risco de criação de políticas inadequadas, que pouco têm a ver com as suas reivindicações e justas aspirações.

Considerando o campo da política educacional, o documento “Referências para uma política de Educação do Campo” adverte que não tem sentido uma política idêntica para todos os povos do campo e, daí, sublinha a importância da presença dos movimentos e das organizações da sociedade civil na construção dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, no sentido de tentar assegurar a identidade camponesa, na perspectiva de um projeto de desenvolvimento sustentável.

Sobre essa questão, a literatura utilizada neste trabalho nos leva ao entendimento de que a construção de uma política educacional, do nível fundamental ao superior, que contemple as reais necessidades dos povos que vivem e dependem do campo é um desafio histórico e conflituoso ainda não resolvido no Brasil, o que reflete muito bem o antagonismo entre capital-trabalho vivenciado no espaço rural, assim como na própria academia.

A respeito da educação superior, que é objeto de análise neste trabalho, a situação é mais agravante, posto que o acesso da população empobrecida, até o início deste século, era um desafio quase que intransponível, haja vista a escassez de vagas e a insistência do caráter elitista e conservador da universidade pública brasileira, assim como a falta de condições financeiras para a inserção no ensino privado.

Sobre essa questão, no item seguinte, abordaremos a Educação do Campo no âmbito da política de educação superior, considerando o contexto da expansão da

educação superior que se desenvolve a partir dos anos 90, do século XX. Dentre as questões assinaladas, sublinharemos a trajetória histórica da Licenciatura em Educação do Campo, com destaque para a experiência que se desenvolve no semiárido paraibano, buscando compreender os instrumentos legais que a normatizam, assim como os pressupostos epistemológicos, políticos e filosóficos, através dos quais se orienta a sua proposta.

3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação superior no Brasil, além de ser implementada tardiamente, tem sido historicamente um privilégio das classes mais abastadas, ficando excluídas as populações mais empobrecidas, principalmente o segmento situado no meio rural, haja vista os variados obstáculos e mecanismos de exclusão utilizados em prejuízo dessas classes.

A democratização da educação superior começa a ser sinalizada apenas nestas últimas décadas, quando se verifica a implementação de políticas afirmativas e um aumento expressivo do número de matrículas, o que demonstra a relevância da educação superior na dinâmica social contemporânea, embora apresente aspectos contraditórios que merecem uma observação crítica.

Nesse sentido, é importante não perder de vista o fato de que o movimento expansionista da educação superior que se desenvolve a partir dos anos 90 está inserido “[...] no contexto da reforma do Estado e das políticas neoliberais” (JEZINE; PRESTES, 2011, p. 20), como uma das estratégias da reestruturação capitalista para os países da periferia do capital nestas últimas décadas (LIMA, 2005). Nesse cenário, percebe-se uma tendência hegemônica de adequação da educação superior às demandas do setor produtivo, sob orientação dos organismos financeiros internacionais, a exemplo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional.

Para isso, conta-se com um aparato legal, expresso em leis, decretos, portarias, pareceres que vão imprimindo um novo perfil na política de educação superior no país, provocando

[...] mudanças concretas no padrão de avaliação, de financiamento, de gestão, de currículo e de produção do trabalho acadêmico, produzindo transformações significativas no campo universitário e na identidade das Instituições de Ensino Superior (IES) (CATANI; OLIVEIRA, 2007, p. 1).

Tais mudanças integram o processo de reestruturação da educação superior que se inicia no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), seguindo a agenda social e econômica neoliberal, quando se evidencia a aplicação de uma série de medidas legais que dão suporte à implementação de uma política educacional privatista (CATANI; OLIVEIRA, 2007), que se distancia dos ideais dos movimentos sociais populares.

A aprovação da LDB nº 9394/1996, segundo Catani e Oliveira (2007, p.1), é um marco de referência a se considerar nesse cenário de mudanças da educação superior, por constar em suas diretrizes “[...] possibilidades múltiplas de concretização dos parâmetros e dos princípios da reforma” pretendida nesse governo. Na mesma direção, Jezine e Prestes (2011) reconhecem que

No conjunto da legislação brasileira, a aprovação da LDB nº 9394/1996 constituiu fato marcante para a expansão e diversificação institucional da educação superior, ao traçar diretrizes políticas, conforme o Art. 45, que indica que a educação superior será ministrada por instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. Os parâmetros desta Lei são definidos pelo Decreto Lei nº 3.860/2001, que no Art. 7 estabelece uma nova organização acadêmica para as IES: I – Universidades; II – Centros Universitários; III – Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos ou Escolas Superiores; e no Art. 8 dispõe, em consonância com os artigos 52, 53 e 54 da LDB, que as atividades de ensino, pesquisa e extensão destinam-se às universidades, diferenciando-as das IES que se dedicam especialmente ao ensino e eventualmente à extensão.

Na análise dos instrumentos legais que normatizam a educação superior dos anos 1990, Catani e Oliveira (2007, p. 11) observam que um dos eixos de demarcação interna mais importante diz respeito à diferenciação que é estabelecida “[...] entre a universidade, como instituição de pesquisa e de excelência, e as demais instituições,

caracterizadas basicamente pela oferta de ensino, nem sempre de qualidade”, com exceção dos centros universitários, possivelmente, dada a incumbência dos mesmos na oferta de um ensino de excelência.

A diversificação admitida na legislação serviu de base para a proliferação de diversos tipos de IES espalhadas pelo país, atendendo de imediato “[...] às necessidades do mercado de trabalho e de consumo” (JEZINE; PRESTES, 2011, p. 25). Nesse contexto, o papel econômico da educação passa a ser a tônica da política educacional proposta pelo governo FHC, sendo considerado como base do modelo de desenvolvimento em curso (CUNHA, 2003). Assim, novos contornos vão se delineando e imprimindo uma nova forma de administração pública no campo da educação superior, pautada no modelo gerencial adotado nas empresas privadas (OLIVEIRA, 2013). Às universidades, por exemplo, foram atribuídas novas finalidades sociais, passando

[...] a ser vistas mediante uma visão mais pragmática e utilitária dos seus serviços, seja na formação profissional, seja na produção da ciência e da tecnologia, modificando expressivamente os referenciais para a gestão, organização, natureza e papéis sociais (OLIVEIRA, 2013, p. 5).

A orientação do Banco Mundial (BM), na década de 1990, a respeito do orçamento público para a educação superior, consistia na redução de verbas públicas para esse nível de ensino, apontando como alvo os países “[...] que ainda não alcançaram acesso, equidade e qualidade adequados aos níveis primário e secundário” (BM, 1994 apud LIMA, 2005, p. 135). Como complemento orçamentário, a orientação sinalizava para outras possibilidades de financiamento, com destaque para a participação do setor privado. De acordo com Lima (2005, p. 135)

Quando o discurso dos organismos internacionais do capital considera a necessidade de redução das verbas públicas para a educação, especialmente superior, abrindo a possibilidade para outras fontes de financiamento da atividade educacional via setores privados, depreende-se que, para garantia da expansão no acesso à educação, é imprescindível a expansão do ensino privado. O aprofundamento do processo de privatização da educação superior será realizado a partir de dois eixos norteadores: a) a expansão de instituições privadas através da liberalização dos serviços educacionais; b) a privatização interna das instituições públicas, através das fundações de direito privado, das

cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para contratação dos trabalhadores em educação e do corte de verbas para a infraestrutura das instituições.

E, assim, a racionalidade pragmática e mercadológica vai sendo incorporada na dinâmica da política de educação superior no Brasil, sob a justificativa de tornar a educação superior mais eficiente e mais integrada ao desenvolvimento da economia, ao mesmo tempo em que se verifica um retraimento do Estado cada vez maior com relação à educação superior pública (DIAS SOBRINHO, 1999; LIMA, 2005; FERREIRA, 2012). A respeito das universidades públicas, coube a disputa pelos poucos recursos previstos no orçamento, sendo obrigadas a submeter-se “[...] a outras normas e outras lógicas, pondo em risco a sua identidade institucional.” (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 31).

O crescimento desenfreado da educação superior privada no governo de FHC é um fato que indica a sua opção por esse setor, quando se observa a criação de mecanismos que favorecem o seu desenvolvimento e a sua sustentabilidade financeira. Nessa direção, a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), em 1999, voltado para o financiamento dos estudos de graduandos, é apontado como uma fonte de recursos que tem servido de sustentação financeira para as IES privadas, preenchendo, em muitos casos, as vagas ociosas existentes nessas instituições (PINTO, 2004).

De acordo com Pinto (2004, p. 748) “[...] até o segundo semestre de 2002 o FIES havia atendido a 184.362 alunos, número que representa 18% da matrícula da rede pública naquele ano e 7,6% daquela do setor privado.” Na visão desse autor, o FIES, mais do que auxílio aos estudantes, é uma transferência de recursos públicos sem perspectivas de reembolso, destinados ao setor privado, já que uma boa parte dos alunos não tem condição financeira para arcar com os empréstimos realizados.

Considerando a expansão da educação superior no governo de FHC, os dados do Inep (apud CUNHA, 2003, p. 54) mostram que, em 1995, o número total de alunos matriculados na educação superior atingia a margem aproximada de 1,8 milhão, aumentando para um pouco mais de 3 milhões, em 2001, o que indica um crescimento de 67%. Entretanto, como assinala Cunha (2003) o setor privado foi quem saiu na

frente, contando com 69% das matrículas em 2001, superando a margem dos 61% registrado no ano de 1995.

Como se percebe, os dados acima são compatíveis com as orientações dos organismos internacionais, expressos anteriormente neste trabalho, o que demonstra que essa reforma da educação superior bancada pelo governo FHC não imprime mudanças estruturais para além da ordem do Capital, o que coloca em dúvida a qualidade da educação que se expande nesse cenário.

No governo Lula (2003 – 2010), a expansão da educação superior apresenta número mais elevados de matrículas com relação ao governo anterior, principalmente no que diz respeito às universidades federais. Entretanto, a onda mercantilista e privatizante, verificada no governo anterior, continua a exibir números elevadíssimos, colocando em destaque o caráter contraditório das políticas implementadas pelo governo Lula.

Seguindo as orientações do Banco Mundial, o governo Lula coloca em marcha/continuidade um processo de contrarreforma universitária que vai, por um lado, direcionar lucros vultosos ao setor privado da educação, através da compra de vagas ociosas nas instituições privadas. Por outro lado, vai ampliar o acesso ao ensino superior público, não obstante, sem orçamento suficiente para garantir as condições necessárias para efetivação dessa política.

Conforme Chacon e Calderón (2015), desde o início do primeiro mandato do governo Lula até o primeiro ano do governo Dilma “[...] foram criadas 14 Universidades Federal e mais de 100 novos campi, que possibilitaram a ampliação de vagas nas IES Federais e a criação de novos cursos.” No entanto, alguns autores contestam esse dado que atesta a criação de 14 universidades, alegando que no caso de algumas destas, o que houve, na realidade, foi um processo de desmembramento ou mudança de nome.

Nos primeiros quatro anos do governo Lula, destacamos a criação do SINAIS (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), na intenção de superar a política de ranqueamento das IES, colocada em prática pelo governo de FHC, e do Prouni (Programa Universidade para Todos). A finalidade deste último consiste na “[...] concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e

sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas”, aos estudantes advindos das classes populares, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos (BRASIL, 2005). Para alguns estudiosos da área (LEHER, 2004; CHACON e CALDERÓN, 2015), este programa, instituído a partir de uma parceria público-privada, foi uma tábua de salvação para as IES privadas, dada a isenção de impostos, num momento em que essas instituições passavam por uma crise de inadimplência, evasão e desistência.

Sobre essa questão, Coggiola (2004) é enfático quando denunciava naquele momento que

[...] o setor privado movimenta cerca de R\$ 15 bilhões: as filantrópicas gozam de isenções da ordem de 25% e as empresariais de 15%. Caso todas venham a se converter em empresariais, as isenções corresponderiam a R\$ 2,3 bilhões. No futuro próximo, considerando que as filantrópicas não recolhem a contribuição previdenciária patronal (cerca de R\$ 460 milhões), as privadas poderão receber mais de R\$ 2,7 bilhões em “troca” de menos de 150 mil vagas, de duvidosa qualidade, grande parte delas pulverizadas em bolsas parciais de 50% e 25%. Isso sem contar os R\$ 1 bilhão do FIES. Cabe lembrar ainda que o ProUni previa em sua primeira versão 25% da vagas de todo o setor privado, percentual que despencou para ínfimos 8,5%. Por essas e outras, o jornalista Josías de Souza chamou o ProUni de “Promamata”.

No segundo mandato do governo Lula (2007-2010), destacamos a criação do Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), a principal política para expandir o acesso e criar condições de permanência dos estudantes no ensino superior público. Como metas, as diretrizes do Reuni propõem: o aumento do número de vagas ofertadas, principalmente no turno da noite, a ocupação das vagas ociosas e a redução das taxas de evasão. Nesse sentido, o governo investiu no aumento do quadro de servidores, assim como no aproveitamento da estrutura física, entretanto de forma precarizada.

Sobre essa questão, Mancebo (2015, p. 8) adverte que

Duplicar a oferta de vagas e aumentar, pelo menos em 50%, o número de concluintes, a partir de um incremento de apenas 20% das atuais verbas de custeio e pessoal (excluídos os inativos!) é a indicação sub-reptícia de que a reestruturação proposta pelo Decreto cobrou uma superutilização dos recursos existentes nas universidades federais e apontou somente dois caminhos para o cumprimento de sua meta global: o mais-trabalho do professor e o aligeiramento do ensino,

chamado em algumas universidades de 'pedagogias alternativas', o que aprofundou o processo de certificação em larga escala.

Por meio do Reuni, o governo intencionava atender determinadas demandas postas no Plano Nacional de Educação, a exemplo de incluir 30% dos jovens na faixa etária de 18-24 anos no Ensino Superior até o ano de 2010. Nesse contexto, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com a intenção de amenizar as dificuldades dos estudantes oriundos das classes populares. As IFES, participantes do REUNI, teriam autonomia para direcionar uma parte do orçamento para custear despesas de alimentação, moradia, creche, refeitório, assistência à saúde, cultura, transporte, apoio pedagógico (CARVALHO, 2014).

A educação a distância foi outra alternativa utilizada no governo Lula para expandir e interiorizar o acesso à educação superior, sob alegação de que o país apresentava dimensões continentais e um quadro de desigualdades sociais muito acentuado. Nesse sentido, foi criado, em 2005, o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado prioritariamente para formação inicial e continuada de professores, em exercício nas redes públicas de educação básica, assim como de outros profissionais da educação.

Discorrendo sobre a evolução do número de cursos, por modalidade, Carvalho (2014, p. 218) destaca que “Na direção oposta aos dos sequenciais, os cursos a distância cresceram de forma intensa, pois em 2003 foram registrados 52 cursos e em 2010 eram 930, sendo que a representação passou de 0,3% para 3,1% dos cursos de nível superior.”

A política expansionista de educação superior implementada pelo governo Lula apresenta alguns resultados positivos, a exemplo da interiorização/descentralização das instituições de ensino superior; da ampliação do acesso aos estudantes das classes populares, de afrodescendentes e indígenas, segmentos anteriormente excluídos desse nível educacional; da redistribuição indireta da renda, por meio da concessão de bolsas, por exemplo; dentre outros. Entretanto, uma avaliação atenta acerca dessa política é possível levantar alguns desafios e limites que merecem ser considerados.

Do ponto de vista da democratização do acesso a esse nível superior de ensino, o conjunto de programas e projetos implementados não conseguiram atingir essa meta, haja vista que a política discriminatória, com cursos de boa qualidade para as camadas mais abastadas e cursos de baixa qualidade para os mais pobres, ainda permaneceu com grande intensidade, expressando-se como reflexo das desigualdades existentes na contextura social mais ampla. É necessário que outras políticas sejam postas em prática, de modo que a precariedade do acesso e permanência seja superada, garantindo, assim, condições mais igualitárias a todos.

O caráter mercantilista-privatista da educação superior pautado na política do governo Lula, recomendado pelos organismos internacionais, é outra questão em destaque na literatura. A transferência de recursos públicos às instituições privadas de ensino, aliada à falta de um controle mais efetivo do Estado sobre a qualidade do ensino dessas instituições, demonstra a força do *lobby* privatista e o perfil contraditório da política do governo Lula.

Quanto ao governo Dilma (2011-2014), nota-se uma continuidade do perfil contraditório das políticas do governo Lula, fundamentado na expansão da rede federal de educação superior, com adoção de mecanismos de inclusão de grupos historicamente subrepresentados, de acesso regionalizado e interiorizado, e na impressão de novas concepções e finalidades sociais para as universidades consonantes com o modelo gerencialista de administração empresarial.

Além dos aspectos pontuados no período do governo anterior, destacamos na política de educação superior do governo Dilma o programa “Ciência Sem Fronteira”, implantado em 2011, com a intencionalidade de “[...] promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional.” (BRASIL, 2011). Por meio desse programa, o governo pretendia incentivar estudantes e pesquisadores a inserirem-se em instituições de excelência no exterior, buscando capacitá-los, assim como projetar a ciência, as universidades e a educação brasileiras no cenário internacional.

De acordo como o governo, por meio desse programa seria possível

Avançar na ciência, tecnologia, inovação e competitividade industrial através da expansão da mobilidade internacional [...]; Promover maior

internacionalização das universidades brasileiras; Aumentar o conhecimento inovador do pessoal das indústrias brasileiras; Atrair jovens talentos e pesquisadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil. (BRASIL, 2011).

Para alguns autores o Ciências Sem Fronteiras é um marco no sentido de projetar o Brasil internacionalmente no campo das ciências e da tecnologia, inclusive situando-o entre os países semiperiféricos que mais tem investido nas políticas de internacionalização, considerando o período de vigência desse programa.

Entretanto, Cunha e Rocha Neto (2016, p. 15) afirmam que muitas críticas tem sido feitas a esse programa

[...] destacando-se, entre elas, a da SBPC, sobre o uso do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) como recurso principal do programa. O fundo foi criado para fomentar a pesquisa, o desenvolvimento e a inovação, que ficam prejudicados. Com efeito, a presidente da SBPC, Helena Nader, afirmou ao Jornal da Ciência que o CsF está 'depauperando o FNDCT, que não foi criado para isso', apesar de elogiar o programa (apud MONTEIRO, 2016). Outra preocupação partiu de Cláudio de Moura Castro e outros e é referente às bolsas de curta duração do tipo 'sanduíche', que, pela falta de planejamento, juntamente com a ênfase nas concessões, podem não trazer benefícios sólidos.

Apesar dos limites apresentados, muitos autores reconhecem a positividade desse programa como uma oportunidade específica de capacitação educacional, intercultural, profissional e pessoal, de magnitude jamais posta em prática no país, chegando a sugerir, portanto, a sua continuidade como política pública. (CUNHA e ROCHA NETO, 2016).

Como se percebe, no governo Dilma houve uma continuidade da política expansionista da educação superior adotada no governo Lula, com adoção de mecanismos que permitiram, por um lado, o acesso e permanência de novos sujeitos a esse nível educacional, gerando novos desafios – pedagógicos, políticos, epistemológicos, culturais etc. – para o mundo acadêmico. Por outro lado, nota-se que tal expansão esteve alinhada, em grande medida, aos interesses da burguesia nacional e internacional, sob a orientação dos organismos internacionais vinculados ao mercado capitalista, a exemplo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional.

Apesar dos limites expostos na discussão acima, surge, a partir desse movimento expansionista, as licenciaturas em Educação do Campo, trazendo para o

seio das universidades uma nova perspectiva político-educativa, identificada com as necessidades educacionais das populações do campo, como podemos ver no item que segue.

3.2.1 Canais institucionais e instrumentos legais na construção da Licenciatura em Educação do Campo

A democratização do acesso à educação superior, com uma formação de qualidade, é uma das bandeiras de luta defendidas pelos movimentos sociais populares, tanto do campo como do meio urbano, sendo compreendida como um passo importante que pode contribuir com a redução das desigualdades sociais, econômicas, culturais. É uma questão que se coloca no campo do direito. Do direito que fora negado historicamente às camadas mais pobres e que agora ressurge de forma mais incisiva, haja vista as possibilidades conjunturais que estão postas neste momento histórico.

Nessa direção, destacamos alguns canais institucionais e instrumentos legais que tem sido importantes na trajetória da construção de uma política nacional de Educação do Campo, com destaque para aqueles que foram decisivos nos processos de implementação das licenciaturas em Educação do Campo, por ser objeto de estudo deste trabalho.

Iniciamos esse mapeamento com a Constituição de 1988, por meio da qual teve toda uma movimentação no sentido de garantir a todos os povos o acesso à educação escolar como direito público subjetivo, como está posto no Art. 208. Em seguida, assinalamos o reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas dos povos do campo na LDB de 1996 e, conseqüentemente, a determinação de se adequar os espaços escolares às necessidades deste público.

Destacamos também nesse cenário as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, presentes na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, por ser um instrumento mediador importante na adequação dos direitos educacionais conquistados à realidade dos povos do campo. Nessa resolução, à educação se atribui um papel importante, ou seja, é concebida como uma via estratégica para o desenvolvimento rural sustentável.

O Decreto nº 7.352/2010 é outro instrumento legal significativo na trajetória da Educação do Campo, uma vez que ele institucionaliza a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) como políticas de Estado.

Na Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, ficam estabelecidas as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. E no Parecer nº 1/200, dispõe sobre os Dias Letivos da Alternância, reconhecendo as peculiaridades dos estudantes do campo e do meio em que vivem.

Destacamos ainda nessa trajetória os programas Saberes da Terra, implementado em 2005 e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo). Sobre este último, ficou disposto que teria o objetivo de incentivar as Instituições Públicas de Ensino Superior a promoverem a formação inicial de professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências não escolares no meio rural, em regime de alternância pedagógica e “[...] por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessária a nucleação extracampo.” (BRASIL, 2006).

Essa trajetória da institucionalização da Educação do Campo enquanto política educacional é marcada também pela constituição de alguns espaços coletivos que foram importantes no decorrer destas últimas décadas, tais como o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), criado em 2010; a Coordenação-Geral de Educação do Campo, criada no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação; o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) sobre educação do campo, por meio do qual foi elaborado o documento intitulado “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo”; o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), em Brasília, no ano de 1997; a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, no ano de 1998; a II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, no ano de 2004; os organismos coletivos de representação dos povos do campo citados nestas conferências: Movimentos Sociais,

Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONG's e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo.

Dessa história toda, origina-se, no final da década 2000, a Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO), da UFCG, no Semiárido Paraibano, trazendo novas perspectivas político-pedagógicas que vão impactar positivamente a Educação Básica dessa região.

3.3 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFCG – LECAMPO

Neste item, realizamos uma análise dos aspectos político-pedagógicos do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – campus de Sumé, evidenciando os princípios e as matrizes pedagógicas que orientam o conjunto de proposições inclusas nesse documento.

Inicialmente, é importante destacar que a elaboração do PPC da LECAMPO, como está posto na sua apresentação, foi realizada em conformidade com as exigências estabelecidas no aparato legal que a normatiza, buscando considerar as expectativas pautadas pelo Movimento da Educação do Campo. Neste sentido, a criação da LECAMPO se inscreve no contexto das lutas por uma política educacional que atenda aos legítimos interesses e especificidades dos povos do campo. Aliás, nas articulações políticas que deram origem a sua criação, juntamente com o Poder Público Estadual, Municipais e da União, com os Movimentos Sociais e ONG's da região do Cariri, já é possível perceber um compromisso firmado da UFCG com a promoção do desenvolvimento rural sustentável e com as demandas do segmento camponês.

Nas discussões preliminares que marcaram o surgimento da LECAMPO, vários elementos foram postos como justificativa para sua criação, a exemplo da

[...] inexistência de instituições de ensino superior no Cariri paraibano; A urgência de formação inicial em nível superior e a formação continuada de professores, técnicos, gestores, lideranças para o desenvolvimento

do Cariri e do seu povo; A necessidade de se construir um processo de ensino superior condizente com a vida do campesinato na região; A necessidade de se promover uma educação de nível superior de qualidade voltada para a sustentabilidade dos territórios rurais em termos ambientais, culturais, econômicos e sociais. (BRASIL, 2011, p. 11).

Nesse cenário, uma pesquisa exploratória foi realizada nas escolas do campo da região, servindo de base para reflexão e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da LECAMPO que naquele momento estava em construção. Quanto aos resultados, a pesquisa apontou a

- insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- falta de professores(as) habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- ausência de assessoramento pedagógico e supervisão escolar nas escolas rurais;
- predomínio de classes multisseriadas, sem nenhum tipo de orientação pedagógica para esta realidade;
- descontextualização dos currículos e inexistência de projetos pedagógicos construídos de forma participativa;
- necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural. (BRASIL, 2011, p. 12).

Os dados acima, como também a situação econômica, fundiária e educacional, foram decisivos na implementação da LECAMPO como uma política que chega para contribuir com “[...] o desenvolvimento territorial do Cariri, e conseqüentemente, do Semiárido.” Na elaboração de seu PPC, essa contribuição pode ser traduzida sob variados aspectos, dos quais destacamos a intencionalidade de assegurar uma educação pública, gratuita e referenciada socialmente para as populações da região do Cariri, construída com a participação de seus destinatários.

Como boa parte dos alunos dessa região são oriundos das comunidades rurais, mesmo considerando as escolas situadas nas sedes dos municípios, então, defende-se no PPC que a formação a ser desenvolvida deve estar referenciada na concepção da Educação do Campo. Nesse sentido, o PPC apresenta uma fundamentação teórica sobre a concepção de “Educação do Campo como direito dos sujeitos do campo e necessidade do mundo contemporâneo”.

Nessa discussão, abordam-se inicialmente as históricas desigualdades sociais e econômicas e os consequentes processos de exclusão de determinados grupos sociais, a exemplo dos povos indígenas e camponeses, com ênfase no aspecto educacional. Sobre esse aspecto, o PPC destaca a criação de estratégias para superar os problemas e carências existentes nessa área, o que pode ser visto no movimento que começa a se consolidar a partir da década de 1980.

A partir desse momento, a perspectiva da Educação do Campo se inscreve no cenário brasileiro como um movimento pedagógico e político que reconhece a realidade do campo e seus sujeitos, propondo uma nova alternativa que contemple a diversidade de sujeitos e coletivos presentes no meio rural. De acordo com o PPC, essa perspectiva tem suas raízes no movimento da educação popular que se desenvolve nos anos de 1960, no qual se percebe uma resistência aos “modelos educacionais instrumentalistas, tecnicistas e excludentes”. (BRASIL, 2011, p. 28).

Nessa direção, o PPC da LECAMPO apresenta uma proposta curricular ampla e flexível, pautada na perspectiva da interdisciplinaridade, com a intencionalidade de se desenvolver processos político-pedagógicos adequados à diversidade sociocultural existente no meio rural. Isto significa dizer que

[...] a concepção de educação tradicionalmente referendada pela Modernidade, na qual todos os sujeitos sociais, todas as populações deveriam ser submetidos aos mesmos processos educativos já não atende às exigências da diversidade dos sujeitos sociais e coletivos atuais.

Hoje, já não há suporte para a crença de que tanto a população do campo quanto a da cidade devem receber a mesma educação, numa visão homogeneizadora e etnocentrada [...]

Daí porque pretendemos colocar em questão essa universalidade que não dialoga com o contexto, que não dá tempo para que os sujeitos sociais e da aprendizagem organizem uma auto-definição e uma auto-qualificação de si e do mundo em que vivem. Já rompemos com a perspectiva universalista e pretensamente neutra, especialmente desde que Paulo Freire apareceu entre nós, portanto, queremos construir uma prática educativa que contribua para o processo de descolonização dos nossos currículos, e consequentemente, do nosso pensar, sentir, agir dentro do contexto em que estamos inseridos.

Já não lidamos com a ideia de que as diferenças entre os sujeitos são de natureza meramente geográfica, pois compreendemos que cada povo, em cada lugar, produz economicamente sua vida e reproduz socialmente a mesma com diferentes sentidos e significados. (BRASIL, 2011, p. 28)

Fundamentado nessa perspectiva, o PPC da LECAMPO propõe uma educação contextualizada, alinhada às demandas concretas e às proposições político-pedagógicas que os movimentos sociais do campo vêm reivindicando nestas últimas décadas. É importante lembrar que a luta por uma política de formação específica de professores para as escolas do campo se origina das articulações políticas dos movimentos do campo. Portanto, a influência destes é um elemento a se considerar no reconhecimento que o projeto da LECAMPO faz das especificidades sociais, culturais e políticas das populações do campo, inaugurando, juntamente com outras experiências de educação superior, uma nova referência educacional no meio rural.

Considerando “o referencial teórico-político” que orienta a constituição do PPC da LECAMPO, é destacado que sociedade, educação e escola são concebidas a partir da perspectiva do desenvolvimento sustentável, verificando-se essa compreensão nas diretrizes pedagógicas e metodológicas expressas no projeto, assim como no perfil profissional que se pretende formar. Deste modo, busca-se romper com os paradigmas da educação tradicional, afirmando, em seu lugar, novas alternativas político-pedagógicas que às expectativas e aos anseios das populações do campo.

Nesse sentido, o PPC da LECAMPO se organiza a partir de alguns princípios que explicitam o que se espera do curso. No primeiro princípio, intitulado “Política de Educação como direito social superando a dicotomia entre rural e urbano”, defende-se a igualdade de condições de acesso, permanência e sucesso escolar para todos os povos, evidenciando as singularidades do mundo rural, os modos de viver, trabalhar e produzir cultura dos povos do campo, dentre outros.

No segundo princípio, “Diálogo e parceria com as organizações e movimentos sociais do campo”, propõe-se o diálogo com as organizações escolares e não escolares e os movimentos do campo existentes na região do Semiárido, reconhecendo a importância das práticas pedagógicas realizadas por esses agentes coletivos.

No princípio seguinte, está posta uma “Formação sólida na teoria pedagógica e nas metodologias de ensino contextualizadas na realidade do campo”, ressalta-se a experiência dos profissionais como ponto de partida para a reflexão sobre a prática pedagógica, considerando como necessária “[...] a compreensão do fenômeno

educativo e de seus determinantes filosóficos, sociais, políticos, culturais e econômicos em dado contexto histórico e ambiental.” Além disso, esse princípio chama a atenção para a construção de um instrumental teórico-metodológico apropriado/relacionado às “[...] estruturas cognitivas e afetivas potencializadoras de aprendizagens, enfocando teorias, conteúdos e métodos das disciplinas, processos comunicativos, organizativos e culturais existentes nas escolas e nas comunidades.” Propõe-se ainda, nesse princípio, uma construção curricular na perspectiva interdisciplinar/transdisciplinar, pautada em matrizes humanistas que consideram no pensar/fazer pedagógico a realidade social e cultural dos sujeitos da aprendizagem em questão.

No quarto princípio, intitulado “Articulação dos tempos e espaços pedagógicos de aprendizagem: tempo academia e tempo exercício docente”, propõe-se o diálogo permanente entre a formação inicial e continuada, assim como a efetivação de uma educação presencial pautada na pedagogia da alternância e na formação em serviço. Nessa direção, pressupõe-se uma concepção de escola e de prática pedagógica que levem em conta os tempos e modos de vida dos sujeitos da aprendizagem.

E, por último, no princípio “Organização e vivência de uma prática avaliativa somativa e formativa”, defende-se a organização de processos e práticas avaliativos condizentes com perfil profissional que se pretende formar, através de instrumentos diversos, tanto qualitativos como quantitativos, em todos os espaços e durante todo o percurso formativo que o curso oferece.

Como objetivo geral, o PPC propõe a formação de professores/as para atuarem na

Educação Básica em consonância com a realidade social e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do campo, na diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta do desenvolvimento social. (PPC, 2011, p. 39).

Considerando tais princípios e objetivo que estão postos nesse projeto, é sensato reconhecer que a proposta político-pedagógica da LECAMPO se inscreve na tradição da Pedagogia Crítica, uma vez que sugere novas possibilidades para a educação da região do Semiárido, no sentido de advogar uma pedagogia contextualizada, inclusiva, crítica e com um potencial transformador.

Quanto ao público a se ingressar no curso, no PPC, está previsto:

Professoras(es) e outros profissionais em exercício nas Escolas da Rede Pública do Semiárido que tenham concluído o ensino médio;
 Professoras(es) e outros profissionais da educação que atuem nos Centros de Alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo que tenham o ensino médio concluído;
 Professoras(es) e outros profissionais da educação com atuação em programas governamentais que visem à ampliação do acesso à educação básica da população do campo, e que tenham ensino médio concluído;
 Jovens e adultos que tenham ensino médio concluído. (BRASIL, 2011, p. 40).

Com relação ao perfil do profissional que deverá ser formado no curso, espera-se que a formação da LECAMPO leve em consideração a realidade do Semiárido, de forma que o trabalho docente não esteja desvinculado das condições sociais, políticas, econômicas e culturais da região. Neste sentido, propõe-se a formação de um profissional crítico, “[...] capaz de investigar, refletir, gerar conhecimento, gerir e ensinar tanto no âmbito escolar como em espaços não-escolares” (BRASIL, 2011, p. 41); que conheça a realidade social da região e que saiba facilitar e mediar “[...] as relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade”; que saiba lidar com o trabalho de gestão em instituições, participando e contribuindo com a construção de projetos pedagógicos, em todas as fases de sua elaboração.

Sobre esse perfil, o PPC evidencia ainda a importância da pesquisa como um elemento importante para se conhecer a realidade sociocultural dos estudantes e a partir daí desenvolver processos de ensino e aprendizagem consequentes e adequados à realidade em questão. Neste sentido, o PPC propõe uma formação de base multidisciplinar, com vistas a uma atuação profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas seguintes áreas: Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes e Cultura Corporal); Ciências Humanas e Sociais (Geografia, História, Sociologia e Filosofia) e Ciências Exatas e da Natureza (Física, Química, Biologia, Matemática).

Sobre a estruturação do curso, foi adotado o regime presencial, no formato de créditos com abordagem na metodologia da alternância. A formação total que o curso promove tem a duração de no mínimo 08 (oito) semestres e no máximo 12 (doze)

semestres. No desenrolar dessa formação, espera-se que os educandos desenvolvam habilidades e competências indispensáveis para a futura atuação profissional nos espaços escolares e não-escolares. Conforme está posto no PPC, o/a graduando/a em Licenciatura em Educação do Campo deverá trabalhar

[...] com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos. (BRASIL, 2011, p. 41)

Como se percebe nas proposições acima, os processos formativos a serem desenvolvidos na LECAMPO devem fomentar uma educação omnilateral, organizada por área de conhecimento, através da qual os educandos sejam capazes de intervir pedagogicamente, de forma crítica e criativa, nos diversos contextos sociais.

Quanto ao “perfil do docente formador”, o PPC da LECAMPO orienta que o profissional deve apresentar as seguintes características:

Envolver-se com a realidade na qual está inserido, na busca de construir um conhecimento integrado e contextualizado sobre a realidade do Semiárido, a partir da área de conhecimento a que estará vinculado, de modo a não reproduzir hiatos entre o conteúdo trabalhado e a realidade sobre a qual deverá produzir, refletir, sistematizar e transmitir conhecimentos;
Inserir-se num Núcleo de Estudos e Pesquisa, e a partir deste construir de forma integrada com outros docentes as estratégias de ensino, os projetos educativos de extensão e os projetos de pesquisa, incentivando e possibilitando a participação coletiva dos educandos(as), nas ações e projetos que visem a construção de alternativas sustentáveis tanto do ponto de vista educacional, social, cultural, ambiental e econômico para a realidade a qual estará inserido junto a seus educandos(as). (BRASIL, 2011, p. 46).

Quer dizer, a formação profissional da LECAMPO demanda um corpo docente que compreenda as exigências colocadas pela realidade social na qual os sujeitos da aprendizagem estão inseridos, o que pode proporcionar uma prática educativa mais próxima da realidade vivencial dos educandos e uma percepção mais realista de suas

necessidades e anseios. A construção da identidade profissional, nesse contexto, exige estudos e pesquisas que possam dinamizar o cotidiano formativo da academia, gerando reflexões e práticas comprometidas com os objetivos que se pretende alcançar.

Com relação à organização do trabalho pedagógico, a metodologia da alternância é a via que orienta as atividades didático-pedagógicas realizadas no curso. Por meio dessa perspectiva, diferentes experiências formativas deverão ser mobilizadas, em tempos e espaços distintos, favorecendo assim oportunidades de ensino e aprendizagem aos sujeitos envolvidos. Conforme está posto no PPC, essa metodologia está prevista para acontecer em dois tempos: o tempo academia e o tempo comunidade. O tempo academia está relacionado às atividades formativas que se realizarão na Unidade Acadêmica de Educação do Campo do CDSA/UFCG. E o tempo comunidade refere-se ao “exercício da prática pedagógica, da pesquisa e da extensão” a serem desenvolvidos principalmente nas comunidades de origem dos educandos, nos locais de trabalho/moradia, sob a supervisão de um/a professor/a vinculado a esta unidade.

Quanto ao tempo academia, estão previstas as seguintes atividades: aulas presenciais, grupos de pesquisa, iniciação à docência, programa de monitoria, iniciação científica. Quanto ao tempo comunidade, estão previstas as seguintes atividades: desenvolvimento de atividades de extensão, realização de projetos educativos, produção de relatórios/portfólio/diário de campo/memorial, laboratório de pesquisa e prática pedagógica em Educação do Campo e Estágio Supervisionado em Educação do Campo.

A respeito dos itens “matriz curricular” e “organização curricular”, destacados no PPC, chama-se a atenção para alguns princípios e valores que demarcam o posicionamento político-pedagógico e o compromisso social afirmado pela LECAMPO. Como já foi dito anteriormente, o projeto do curso faz a opção por uma perspectiva formativa que esteja em consonância com a realidade social, cultural, específica da região do Semiárido, buscando promover uma educação contextualizada, interdisciplinar, com metodologias e didáticas próprias, conforme o que orienta cada área de formação.

Nessa direção, teoria e prática se entrelaçam em propostas político-educativas que visam à formação humana, cuja intencionalidade se fundamenta em princípios epistemológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos e éticos. Neste contexto, incentiva-se a participação de estudantes e professores em estudos curriculares, processos de pesquisa, extensão, monitoria e outras experiências e vivências em diversas áreas do campo educacional. E nessas iniciativas acadêmicas, incentiva-se também a articulação entre tempo/escola e tempo/comunidade, reconhecendo e valorizando os saberes sociais produzidos pelos alunos. Com relação aos processos avaliativos, o PPC sugere a participação coletiva de estudantes e professores na sistematização, elaboração e utilização de mecanismos e instrumentos de avaliação.

Desta feita, o PPC da LECAMPO

[...] busca contemplar, fundamentalmente: a compreensão dos processos de formação humana e das lutas históricas nas quais se incluem as dos professores, por meio de movimentos sociais; a produção teórica, da organização do trabalho pedagógico; a produção e divulgação de conhecimentos na área da educação que instigue o Licenciado em Educação do Campo a assumir compromisso social. Nessa perspectiva, tem que se destacar a importância desses profissionais conhecerem as políticas de educação inclusiva e compreenderem suas implicações organizacionais e pedagógicas, para a democratização da Educação Básica no país. A inclusão não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo. (BRASIL, 2011, p. 52).

Sobre a organização da matriz curricular, o PPC propõe a estruturação dos componentes curriculares em três dimensões, a saber: a Formação Básica, a Formação Específica e a Formação Integradora. Nessa organização, algumas questões são postas como base de reflexão e orientação para o trabalho pedagógico que se pretende realizar. Dessas questões, algumas evidenciam a preocupação em reafirmar a especificidade da formação em Educação do Campo e a diversidade social e cultural das comunidades rurais, tais como

Que concepção de ser humano e de sujeito do campo queremos construir? Que conhecimentos são necessários ao educador (a) do campo desenvolver seu trabalho pedagógico? Qual a concepção de sociedade, educação e escola que queremos aprofundar? Como devemos organizar o trabalho pedagógico nas escolas do campo? [...] quais os conhecimentos são fundamentais de estarem presentes na formação do educando(a) sobre o campo brasileiro? Quais os

conhecimentos e saberes são fundamentais para a formação de profissionais críticos, reflexivos e autônomos para o exercício da docência multidisciplinar no campo? Quais os conhecimentos e atividades são transversais a esta formação? (BRASIL, 2011, p. 53 e 57).

Tais questões sugere uma organização curricular que permita a compreensão da realidade social numa perspectiva de totalidade e de síntese, levando em conta as especificidades e as demandas dos sujeitos destinatários da Educação Básica do campo, assim como a função social do ensino que está posto nos objetivos do curso. Sobre essa questão, é importante destacar que os componentes curriculares propostos no PPC da LECAMPO apresentam alguns aspectos que se articulam ao projeto de desenvolvimento do campo defendido pelos movimentos sociais populares do campo.

No ementário desse PPC é visível a tentativa de se adequar conteúdos curriculares e metodologias à realidade local, sem perder de vista outras dimensões mais amplas da realidade social. E, assim, o campo e o mundo escolar vão sendo ressignificados e adquirindo novos contornos em direção às demandas pautadas pelos movimentos do campo.

Na disciplina “Antropologia e educação”, por exemplo, além dos conteúdos próprios dessa disciplina, acrescenta-se na sua ementa a perspectiva antropológica aplicada à educação do campo. E, nessa perspectiva o PPC reafirma as questões específicas do campo, seja no próprio nome de algumas disciplinas (Educação do Campo; Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação do Campo I, II, III e IV, dentre outras) ou no interior de suas ementas, a exemplo do que podemos constatar nas disciplinas Educação Popular e Movimentos Sociais, Educação de Jovens e Adultos.

Pela análise realizada sobre esse PPC é possível afirmar que a proposta político-pedagógica que apresenta está sintonizada com os princípios e as matrizes teórico-práticas defendidas na trajetória no Movimento da Educação do Campo, assim como com o projeto político da classe trabalhadora.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: UMA POSSIBILIDADE EM DISPUTA

A análise da realidade educacional que empreendemos neste trabalho foi realizada a partir da perspectiva da emancipação humana, levando em conta a totalidade histórica e social que envolve o objeto de estudo, o que exigiu de nós um complexo exercício de reflexão acerca de alguns aspectos determinantes da situação pesquisada. Nesse sentido, os dados construídos no decorrer da pesquisa foram compreendidos dialeticamente no contexto das contradições da sociabilidade capitalista, considerando os aspectos políticos, pedagógicos, sociais e culturais envolvidos.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, o nosso trabalho contou com a participação, indireta, de estudantes egressos dos dois períodos iniciais do curso. De acordo com os dados socioculturais e econômicos levantados pela UFCG⁴⁰, o perfil desses sujeitos indica que todos eles pertencem à classe trabalhadora, apresentando, em sua maioria, uma renda familiar muito baixa. Sobre essa questão, os dados indicam que 84% dos alunos apresentam uma renda familiar total de menos de R\$ 1.000,00. E quanto ao local de moradia, 32% respondem que residem no meio rural. Sobre a cor, 25,4% se autodeclaram branca/o; 12%, preta/o; 54%, parda/o; 7,5%, amarelo/a e; 1,5, indígena. Quanto à escola onde estudaram os níveis fundamental e médio, 96% responderam que estudaram apenas em escola pública.

A construção dos dados foi realizada a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e dos trabalhos de conclusão de curso (TCC's) dos alunos egressos, assim como da reflexão acerca da nossa experiência de trabalho docente, realizada com esses sujeitos, desde o segundo semestre da existência do curso. Na análise realizada, foram considerados todos os TCC's (34) defendidos até o momento inicial da construção dos dados, todos correspondentes às primeiras turmas (2009.2 e 2010.1) do curso.

⁴⁰ É importante salientar que os dados apresentados são referentes a todos os alunos das duas turmas (2009.2 e 2010.1), ou seja, não diz respeito apenas aos egressos.

Com relação à definição dos objetivos desta pesquisa, optamos pela análise dos limites e possibilidades de emancipação presentes na formação inicial de professores em Educação do Campo, considerando como *locus* de investigação o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFCG, do campus de Sumé/PB.

Para isso, realizamos uma discussão acerca da realidade agrária brasileira e das lutas camponesas, por meio das quais se origina a referida licenciatura, enquanto política pública e enquanto práxis político-pedagógica; abordamos também os fundamentos políticos e pedagógicos da Educação do Campo, no intuito de compreender a sua natureza e o seu desenvolvimento enquanto política institucional e enquanto práxis, considerando como mediação/referências os pressupostos epistemológicos, pedagógicos e políticos defendidos pelos movimentos sociais populares do campo; em seguida, situamos a Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Campina Grande, no âmbito da política de educação superior, evidenciando os objetivos políticos e pedagógicos defendidos no seu PPC, buscando identificar os aspectos didático-pedagógicos, políticos, sociais e ambientais que coadunam com a perspectiva educacional emancipadora defendida pelo movimento da Educação do Campo; e, por último, analisamos os princípios políticos e educativos e os valores expressos na produção acadêmica dos alunos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com vistas a identificar as matrizes político-pedagógicas norteadoras da formação e seu potencial de emancipação.

O destaque dado à perspectiva da emancipação humana neste trabalho está relacionado ao posicionamento crítico dos movimentos sociais populares do campo a respeito do projeto de escolarização capitalista, no sentido de sua superação, já que o caráter reprodutivista e alienador que perpassa as políticas educacionais e as práticas pedagógicas que se desenvolve nas escolas não convergem com o projeto de desenvolvimento do campo reivindicado pela classe trabalhadora.

Nesse sentido, interessou-nos investigar nesta pesquisa: se a educação que se desenvolve no Curso de Licenciatura em Educação do Campo se configura como uma estratégia de formação de professores na perspectiva da emancipação humana para as escolas do campo; e se a formação, que é desenvolvida nesse curso, contribui para a constituição de uma escola do e no campo, referenciada no social, de maneira que se

possa verificar sinais de transformações, não perceptíveis na concepção tradicional de escola rural.

Na análise empreendida, verificamos que a diversidade cultural, político-ideológica e pedagógica é uma característica que marca a formação desenvolvida no curso, correspondendo à pluralidade presente na sociedade. Nesse sentido, o ideário político-educativo de emancipação, defendido por alguns movimentos sociais populares do campo, a exemplo do MST, disputa, com outras perspectivas teórico-metodológicas, o espaço acadêmico que o curso dispõe.

A organização por área de conhecimento é um fator que fortalece a heterogeneidade que o curso apresenta, abrindo um leque de opções no campo da formação acadêmica, visivelmente expressas nos TCC's analisados. Nestes trabalhos, todas as áreas propostas pelo curso – Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exatas e da Natureza – foram contempladas, embora ainda de forma fragmentada, verificando-se uma produção intelectual diversificada tanto com relação às temáticas como com relação às concepções de educação, de sociedade e de mundo.

A inclusão de diversos campos do conhecimento no PPC do curso, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural, o lógico-matemático, dentre outros, oportuniza o acesso a uma variedade de conteúdos que contém uma relevância social, política e pedagógica para as populações que vivem no e do campo. Nessa direção, constatamos que a prática educativa nas escolas públicas da região foi o fio condutor das discussões realizadas na maioria dos TCC's (em 23, dos 34 TCC's analisados), abrangendo conteúdos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, com destaque para o desenvolvimento de metodologias para o ensino nas escolas de educação do campo, e ao trabalho da gestão escolar.

Mas, observamos também que algumas análises pautavam uma crítica às visões distorcidas e estereotipadas sobre determinadas questões evidenciadas pelos egressos, a exemplo das relações de gênero, da sexualidade e da gravidez precoce. De forma semelhante, as representações acerca do Semiárido foram também

problematizadas, na tentativa de ressignificar esse espaço como território de vida, de trabalho e de dignidade.

Considerando ainda o universo da escola, o tema da corrupção foi contemplado nas análises de um egresso, levando-se em conta a representação social que os alunos de uma escola do Ensino Médio têm acerca desse conteúdo.

Outra egressa, num tom propositivo e a partir da própria experiência, discute em seu trabalho as dificuldades de acesso dos alunos da Educação de Jovens e Adultos ao ensino superior, fazendo um paralelo com a sua trajetória escolar, particularmente quando fazia parte dessa modalidade de educação.

Noutro trabalho, buscou-se verificar as contribuições do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) no processo de formação dos discentes do próprio curso de Licenciatura em Educação do Campo.

A produção cultural de artistas da região e a educação não escolar, identificada nos processos de organização e mobilização política de trabalhadoras e trabalhadores do campo, foram também sistematizadas nos trabalhos acadêmicos, evidenciando a aproximação que o curso tem com os movimentos sociais populares do campo, as associações e cooperativas e também com a dimensão cultural produzida na região.

Em dois TCC's, a prática de atividades de educação física, recreação e lazer na terceira idade, desenvolvidas por um grupo de idosos do município de Sumé – PB, denominado “Alegria de viver”, foi o eixo das discussões realizadas, cuja atenção maior foi dada à qualidade de vida desse segmento.

O tema do desenvolvimento de estratégias e tecnologias de captação e armazenamento de água em um município da região foi analisado no TCC de um egresso, fortalecendo as especificidades que o curso apresenta no campo da formação.

Com base nessa diversidade de trabalhos e na experiência docente que vivenciamos na LECAMPO, buscamos analisar os limites e possibilidades de emancipação presentes na formação inicial efetivada por essa licenciatura, considerando como referência o contexto das escolas públicas da região do Cariri, tal qual expresso nos trabalhos desses sujeitos. Nesse sentido, interessou-nos analisar os princípios políticos e educativos e os valores expressos na produção acadêmica dos alunos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com vistas a

identificar as possíveis contribuições – pedagógicas, políticas, epistemológicas, sociais – à educação escolar da região.

Como o campo de atuação profissional dos sujeitos em questão abrange também as experiências educativas não escolares, então as contribuições aqui destacadas podem ser pensadas também no sentido de potencializar os processos formativos protagonizados pelas organizações coletivas dos povos do campo, tais como os movimentos sociais, as cooperativas, as associações, os sindicatos, dentre outros.

Considerando a proposta da pesquisa, elaboramos, *a priori*, um quadro analítico com várias categorias que pudessem ser úteis na organização dos dados, cientes de que elas poderiam sofrer modificações no decorrer dos processos, a depender da dinâmica da pesquisa. E, assim, colocamos no quadro: concepções de educação/escola; educação do campo x educação rural; movimentos sociais do campo e Educação Popular; educação contextualizada; as visões de mundo, de sociedade, de mulher/homem; políticas educacionais; relação aluno-professor; currículo; avaliação da aprendizagem; prática educativa por área de conhecimento.

No desenrolar da pesquisa, algumas categorias foram se destacando e redefinindo o quadro analítico estabelecido inicialmente, buscando conciliar os critérios da recorrência e da relevância das questões discutidas, considerando como referência principal as premissas defendidas pela educação do campo. Nos processos de categorização, constatamos, a partir das percepções e significados atribuídos pelos sujeitos participantes, a evidência de algumas temáticas, por meio das quais desenvolvemos a análise.

A discussão acerca das escolas públicas da região do Cariri paraibano, com destaque para a prática educativa, o trabalho de gestão escolar e o desenvolvimento de metodologias/didáticas adequadas às necessidades dos estudantes do campo, foi um ponto comum percebido em vários trabalhos, recebendo em nossas análises uma atenção especial, uma vez que identificamos sinais promissores da formação desenvolvida pela LECAMPO. A temática da “gravidez na adolescência, escolaridade e gênero” foi também um conteúdo destacado, não pela recorrência, mas pela relevância da discussão no que tange aos processos educativos escolares e à articulação das políticas setoriais. A “formação e o trabalho pedagógico por áreas de conhecimento” e a

“Educação do Campo e movimentos sociais” compuseram também o quadro das questões analisadas neste trabalho, como pauta que identifica parte das especificidades da Educação do Campo.

4.1 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFCG E AS ESCOLAS DO CAMPO DA REGIÃO DO CARIRI PARAIBANO

As reivindicações por uma escola do e no campo, referenciada no social, tem sido uma questão prioritária nas lutas do campesinato nestas últimas décadas. Nesse contexto, há um entendimento de que as escolas destinadas aos povos do campo, em sua maioria, funcionam precariamente e, além disso, não contemplam as especificidades sociais, culturais desses sujeitos e, por isso, precisam ser transformadas/reinventadas.

Sobre essa questão, estudos recentes têm evidenciado a permanência da precarização e do descaso que atravessa a história da educação no país, visivelmente expressa na inadequação e insuficiência da infraestrutura das escolas, nas condições adversas de realização do trabalho pedagógico, na ausência de uma política de formação continuada e de valorização dos profissionais da educação, na insuficiência e precarização do transporte escolar etc. (MOLINA, 2012; CALDART, 2010; HAGE, 2011).

Com relação a essa realidade, Molina (2012) é enfática no comentário que faz sobre os dados do Censo Escolar de 2011, ao afirmar que a universalização do acesso à Educação Básica de boa qualidade para os povos do campo está longe de acontecer. Sobre essa pesquisa, a autora destaca que das 76,2 mil escolas rurais, ou seja, 15%, aproximadamente, não tem energia elétrica, 89% não dispõem de biblioteca e apenas 19% possuem laboratório de informática. Outro dado alarmante destacado pela autora, extraído da pesquisa realizada pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), informa que aproximadamente 160 mil (44%) professores que atuam no campo não têm formação superior, o que atesta o descaso histórico dos governantes com relação a essa política.

Essa situação é destacada no PPC do LECAMPO como um desafio que a região do Cariri apresenta, justificando, em certa medida, a sua existência enquanto instituição que pretende gerar processos de intervenção promissores no sentido de contribuir com o desenvolvimento territorial dessa região, principalmente no que tange aos processos de qualificação da educação básica.

Com essa intencionalidade, a LECAMPO afirma o seu compromisso com as lutas dos povos do campo e mantém-se articulada ao movimento da Educação do Campo, com a pretensão de ser um espaço formativo fundamentado nos valores e princípios defendidos por esse movimento.

Nesse sentido, espera-se que a formação desenvolvida nesse espaço acadêmico desenvolva uma educação omnilateral⁴¹, que seja capaz de contemplar as diversas dimensões da vida humana, de modo que o sentido humanitário da existência seja uma referência para as relações e as práticas desenvolvidas nessa formação. Da mesma forma, espera-se que os processos formativos a serem efetivados estabeleçam objetivos significativos e viáveis, atrelados ao projeto de campo dos trabalhadores e trabalhadoras, na perspectiva da emancipação humana.

Materializar essas intenções, considerando a perspectiva da Educação do Campo, que tem sua origem nas lutas históricas dos trabalhadores contra o sistema capitalista, significa fundamentar o trabalho pedagógico em perspectivas teórico-metodológicas emancipatórias/libertadoras, nas quais a educação é concebida como prática da liberdade e como mediadora dos processos de conscientização e humanização. Nessa perspectiva, educação é associada à produção material de existência e o sentido coletivo do trabalho⁴² é valorizado, inclusive concebido como um princípio educativo.

⁴¹ - De acordo com Frigotto (2012, p. 265), a concepção de educação ou de formação humana na perspectiva omnilateral “[...] busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.”

⁴² - O trabalho humano é compreendido aqui como “[...] relação criadora do homem com a natureza, o trabalho como atividade de auto-desenvolvimento físico, material, cultural, social, político, estético, o trabalho como manifestação de vida [...] O trabalho humano efetiva-se, concretiza-se, em coisas, objetos, formas, gestos, palavras, cores, sons, em realizações materiais e espirituais. O ser humano cria e recria os elementos da natureza que estão ao seu redor e lhes confere novas formas, novas cores, novos significados, novos tons, novas ondulações.” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 60 e 61).

A materialização dessas intenções envolve também outros aspectos relacionados ao âmbito escolar, a exemplo da instituição de relações e de práticas democráticas; do desenvolvimento de um aparato didático-metodológico que viabilize a concepção de educação defendida pelos movimentos sociais populares do campo; de uma construção curricular contextualizada, levando-se em conta as especificidades dos povos do campo e as novas demandas que vão surgindo no desenrolar do processo pedagógico; de uma pedagogia da alternância, com a organização do tempo e do espaço escolar adaptada à realidade dos discentes; da efetivação de uma formação por área de conhecimento, que é uma bandeira das licenciaturas em Educação do Campo, dentre outras.

Ao considerar todas essas questões, buscamos analisar, neste trabalho, dentre outras questões, se a formação que é desenvolvida na LECAMPO contribui para a constituição de uma escola do e no campo, referenciada no social, de maneira que se possa verificar sinais de transformação, não perceptíveis na concepção tradicional de escola rural.

O trabalho docente que realizamos com os sujeitos desta pesquisa, a partir de 2010, foi um elemento importante para reflexão sobre essa questão da formação desenvolvida pela LECAMPO, uma vez que, ao estarmos inseridos também nos processos aqui evidenciados, foi possível compreender o funcionamento do curso e os processos e experiências, vivenciados por esses sujeitos na sua trajetória acadêmica. No trabalho das disciplinas e no acompanhamento dos estágios supervisionados e noutras atividades acadêmicas, a exemplo da participação na coordenação do Núcleo de Educação Popular e Movimentos Sociais, foi possível constatar os processos acadêmicos individuais e coletivos dos referidos sujeitos e acessar informações factuais sobre variadas questões pertinentes ao que propomos investigar neste trabalho.

O acesso aos trabalhos de conclusão de curso foi outro fator que muito contribuiu com nossas análises, uma vez que nos permitiu adentrar no universo da produção dos sujeitos de forma mais totalizante, levando-nos a compreender que, em cada trabalho, uma síntese da história acadêmica de cada sujeito foi sistematizada. Síntese constituída a partir do entrelaçamento de diversos fatores e processos – individuais e

coletivos, acadêmicos e não acadêmicos – desenvolvidos tanto durante o período da formação como antes dela.

Através da análise da produção acadêmica de cada egresso, constatamos que o conhecimento científico produzido está enraizado nas condições sócio-históricas possíveis, o que nos ajudou a compreender parte dos significados e sentidos empreendidos pelos sujeitos, assim como, os elementos ideológicos e hegemônicos de ordem pedagógica, epistemológica e política presente nas produções.

Nas análises em questão, partimos do pressuposto de que as produções são construídas a partir de referenciais individuais e coletivos e que a nossa atuação docente nos inscreve como possíveis coparticipantes de todos os trabalhos ora analisados, dada a natureza coletiva e histórica da produção científica realizada, assumindo, com os sujeitos-autores, os ônus e bônus consequentes da formação vivenciada, logo, dos resultados aqui expostos e discutidos.

Ao observar o caráter coletivo dos trabalhos analisados, não deixamos de considerar o fato de que cada produção está influenciada por subjetividades diversas e por intencionalidades políticas e culturais, nem sempre explícitas, oriundas tanto do meio acadêmico como fora dele, o que nos levou a pensar e analisar os trabalhos na sua totalidade, considerando os objetivos, a problemática e as argumentações mais intensas; o quadro teórico-conceitual, com destaque para os conceitos-chave, buscando apreender o sentido e a importância que recebe na produção; as vinculações político-ideológicas, dentre outros.

Nessa investida, verificamos que os trabalhos analisados apontam para um quadro bastante complexo, cujas intencionalidades políticas e pedagógicas ora se alinham aos interesses e valores das classes trabalhadoras, numa perspectiva contra-hegemônica de classe para si (GRAMSCI, 1999; FREIRE, 2005); 2); ora se conformam a uma perspectiva eclética, apresentando, contraditoriamente, nos mesmos trabalhos, traços de uma educação emancipadora, que rompem ou questionam com/a concepção e materialização da sociedade de classes e suas contradições, e traços de uma educação domesticadora, funcional aos interesses do Capital, reduzindo os processos educativos, por exemplo, à utilização de técnicas e metodologias de ensino alinhadas à

lógica de mercado, negligenciando/omitindo, portanto, o aspecto politizador da educação.

Nessa direção, é pertinente o posicionamento de Ferreira e Souza (2015, p. 17) quando afirmam que

[...] pensar uma contribuição da escola à causa revolucionária, impõe como ponto de partida, a clareza de que a escola, tal qual existe desde a instituição da modernidade, é uma instituição burguesa, logo identificada com a dinâmica que faz existir a sociedade capitalista. Daí que seja necessário compreendê-la como instituição contraditória, como contraditória é a sociedade.

Portanto, apesar da gênese revolucionária da Educação do Campo, com seu ideário pedagógico de emancipação humana, construído na longa marcha do campesinato, é sensato reconhecer que a LECAMPO não está imune às determinações sociais, políticas e econômicas mais amplas da sociedade de classes. Ao contrário, ela (LECAMPO) está imersa num emaranhado de concepções, contraditórias em alguns casos, com possibilidades diversas para o campo da formação.

Ao considerar os trabalhos (TCC's) analisados, as contradições que emergem podem ser compreendidas, por um lado, como uma expressão da pluralidade de concepções presentes no curso, como já foi dito acima. Por outro lado, podem ser concebidas como uma lacuna no campo da formação, uma vez que alguns aspectos estruturantes do paradigma Educação do Campo são secundarizados e até mesmo omitidos em determinados trabalhos, provavelmente, por falta de clareza ou identidade, ou ainda por resistência quanto às intencionalidades político-pedagógicas presentes no ideário dessa perspectiva de educação.

Entretanto, alguns consensos foram identificados nos trabalhos dos egressos, a exemplo do posicionamento contrário à pedagogia tradicional presente nas práticas escolares da região. Inclusive a crítica a essa perspectiva foi um ponto enfatizado na justificativa de vários TCC's, dada a trajetória escolar dos egressos, marcada pela precariedade e pelo descaso governamental, assim como as observações realizadas nas experiências vivenciadas no decorrer da formação acadêmica, com destaque para os estágios curriculares, o PIBID e as disciplinas de LAPEC's (Laboratório de Pesquisa e Práticas Pedagógicas em Educação do Campo).

A denúncia de uma educação abstrata e universalista, calcada na memorização e repetição mecânica de conteúdos, indiferentes à realidade dos discentes, tem sido uma preocupação recorrente nos trabalhos analisados e uma questão que – articulada a outros fatores identificados pelos egressos – pode ser compreendida como um sintoma de que as políticas educacionais na região não estão funcionando bem e que precisam ser revistas.

Essa percepção está presente em todas as áreas de formação do curso, com acento nos aspectos didático-metodológicos, considerados por grande parte dos sujeitos como o fator de maior influência acerca dos problemas evidenciados nas escolas do campo. Em alguns trabalhos, esse aspecto é percebido como a “tábua de salvação” dos desafios – didático-pedagógicos, políticos, culturais – vivenciados nas escolas, minimizando-se os fatores sociais, políticos e econômicos implicados nessa problemática. Entretanto, noutros trabalhos, o fenômeno educativo é concebido sob outra perspectiva, relacionado também a outras dimensões e outros contextos da vida social.

Com relação à crítica que os egressos direcionam à pedagogia tradicional, apesar das contradições presentes em alguns trabalhos analisados, expressa parte da precariedade das escolas do campo da região, sinalizando que se trata de um problema bem mais complexo do que aparenta e que, portanto, exige uma intervenção mais efetiva e consequente do Estado. Nesse sentido, os trabalhos ora analisados podem ser compreendidos como um fator positivo no campo das políticas educacionais da região, posto que explicitam uma série de nuances que podem gerar resultados positivos, a depender da correlação de forças e da organização dos povos organizados do campo e da cidade⁴³.

Como já foi dito, grande parte dos trabalhos de conclusão de curso (TCC's) centrou sua atenção nos aspectos didático-metodológicos, propondo um leque abrangente de iniciativas e recursos que podem contribuir significativamente com o desenvolvimento e aperfeiçoamento da Educação Básica da região. Os TCC's

⁴³ - É importante considerar que boa parte do corpo discente das escolas situadas nas cidades da região é oriunda do meio rural.

apresentam uma diversidade metodológica criativa – desenho, música, teatro, leitura literária, produção de jogos didáticos – que foi mobilizada nas pesquisas realizadas na ocasião do processo de conclusão do curso.

Nas justificativas acerca do uso desses recursos, os egressos chamam a atenção para as limitações do ensino na Educação Básica da região, destacando: a falta de uso de recursos didáticos para dinamizar as aulas ou a utilização apenas do livro didático como material de mediação, o que torna as aulas monótonas, gerando desmotivação, apatia e desinteresse nos alunos; a falta de professores qualificados que saibam lidar com tais recursos.

Daí sugerem que haja um investimento na inovação dos recursos didático-pedagógicos, de maneira que os alunos sejam instigados a participarem ativamente dos processos educativos que vão se desenrolando no cotidiano da sala de aula, a partir de construções próprias e apropriadas ao contexto da comunidade escolar. Propõem também a valorização das aulas de campo, com debates e oficinas, já que é uma forma de acesso direto aos conteúdos e de tornar os processos de ensino e aprendizagem mais prazerosos e atrativos.

De acordo com alguns egressos, a utilização de recursos didáticos e de metodologias adequadas e inovadoras é a principal estratégia para enfrentar os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem nas escolas da região, como o baixo rendimento escolar, a repetência, a evasão. Nesse sentido, acreditam que um dos maiores problemas da educação tradicional reside na falta desses recursos ou na sua inovação.

Para esses egressos, o uso consequente de recursos didáticos contribui com os processos educativos, uma vez que pode subsidiar uma série de ações pedagógicas fundamentais aos processos de ensino e aprendizagem: descrever, problematizar e analisar a realidade social, política e cultural na qual tais processos se desenrolam; construir conceitos; mediar, facilitar o processo de construção do conhecimento; fortalecer e aprimorar a interação entre professor e aluno e entre aluno e aluno; tirar os alunos da passividade; estimular a criatividade e a curiosidade epistemológica; estimular a socialização; fortalecer a autoestima, dentre outros.

A respeito disso, a egressa Angelina⁴⁴ alega que o uso adequado de recursos didáticos pode facilitar e potencializar o processo de ensino-aprendizagem, desde que seja utilizado de forma contextualizada e crítica. No seu trabalho, a música foi o recurso utilizado como mediação na construção do conhecimento, oportunizando aos alunos a identificação de conceitos e elementos que caracterizam o espaço rural no ensino de geografia. Para ela, a diversidade de músicas regionais e nacionais, com conteúdos que permitem a descrição e caracterização do espaço rural e da Educação do Campo, pode ser explorada criativamente, favorecendo um ensino de geografia condizente com a realidade social e existencial dos alunos.

No trabalho dessa egressa, conteúdo e forma se articulam em torno de uma pedagogia crítica, na qual o ensino de Geografia se compromete com a formação de sujeitos que passam a compreender a realidade de forma mais crítica e ampliada, considerando os diversos aspectos que a constituem – “os aspectos sociais, econômicos, ambientais e populacionais” – com capacidade de nela interferir de modo consciente e propositivo.

Nessa perspectiva, da geografia crítica, outras possibilidades são apontadas no sentido das relações pedagógicas entre alunos e professores, com base na cooperação, na solidariedade e na construção da autonomia. E dessa forma, acredita-se que as práticas de ensino podem ser ressignificadas e a perspectiva da transformação social, pautada nos interesses das classes populares, é posta em evidência.

O ensino da Geografia, concebido sob esse prisma, parte do pressuposto de que o saber e a realidade do aluno devem ser considerados como referências

[...] para o estudo do espaço geográfico. O ensino de geografia, assim, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostos à “memória” dos alunos, sem o menor interesse por parte destes). Ao contrário o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições. (SOUZA, 2007, p. 20).

⁴⁴ Utilizamos pseudônimos para não expor os sujeitos-autores dos trabalhos analisados.

Na mesma direção, Lupércia, com seu trabalho inscrito na área de Linguagens e Códigos, argumenta que o que se observa na prática das escolas da região é uma escolarização fundamentada na perspectiva tradicional, com a utilização de textos didáticos inapropriados que causam apatia e indiferença e sugere que sejam pensados “[...] metodologias e materiais capazes de levar o aluno a um universo mais atraente e próximo de sua realidade, promovendo uma concepção de leitura de algo prazeroso e não meramente obrigatório e fadante.”

Manuela, egressa da área de humanas, por sua vez, critica a falta de criatividade e criticidade no ensino de Geografia das escolas da região, afirmando que

[...] a maioria dos livros didáticos de Geografia e de outras disciplinas vem trabalhando conteúdos repetitivos historicamente de maneira ‘fechada’ e ‘fragmentada’ sem abrir espaço para o pensamento crítico do aluno em relação ao que acontece em torno do seu cotidiano, numa perspectiva tradicionalista e ideológica das elites, situação que repete historicamente em especial no ensino fundamental e médio.

Levar em conta o saber do aluno, seus interesses e o contexto em que vive nas práticas educativas é uma questão defendida em quase todos os trabalhos analisados. Para os egressos e as egressas, não tem sentido uma educação que não tome como ponto de partida o saber que os alunos construíram no decorrer de suas vidas. Sobre esse aspecto, é muito forte a influência do pensamento freiriano, cuja relação professor e aluno, assim como aluno e aluno, é concebida na sua dialogicidade e no reconhecimento mútuo de sujeitos que participam ativamente dos processos educativos.

O egresso Irineu, da área de exatas, compartilha dessa visão, tomando como referência para a pesquisa que realizou a sua experiência escolar, mais precisamente os limites apresentados no decorrer do ensino de matemática. E nesse sentido, justifica que o seu trabalho surgiu das

[...] inquietações advindas da nossa vivência no ensino da Matemática na escola básica [...] No desenvolvimento desse trabalho demos ênfase a alguns relatos narrativos de experiências por nós vividas enquanto originários do espaço rural, onde o manejo de conhecimentos matemáticos e práticas típicas se estabelecem num processo tradicional, de geração a geração.

O trabalho da egressa Cleonice, da mesma área do Irineu, expõe também alguns desafios que dificultam “a construção da aprendizagem significativa”. Para ela,

[...] é bastante difícil despertar o interesse dos educandos para o conhecimento que está sendo proposto. Ainda mais quando temos dois impasses neste processo, de um lado os professores seguindo a tendência tradicionalista e de outro os alunos que desejam obter notas simplesmente memorizando os conteúdos através de estudos sucessivos para decorar, ficando de lado a construção da aprendizagem significativa. Mas enfrentar o desafio de modificar o ensino tradicional é, no entanto dificultoso. Pois, decorar diversos conceitos é uma tarefa enfadonha e de pouca ou nenhuma utilidade. Mas então porque decorar, ao invés de aprender? É isso que devemos em nossa prática desconstruir.

Sob o olhar dessa egressa, as escolas estão, cada dia, mais excludentes, e é necessário que se tenha alguma intervenção para despertar o interesse de aprender dos alunos. A questão do educar, para ela, “[...] não é um processo mecânico como vem sendo empregado nos dias atuais com os métodos tradicionais. Onde há um distanciamento do professor com o aluno e até mesmo deste com o conhecimento.” Nesse sentido, a egressa argumenta que os processos de ensino e aprendizagem exigem um profissional qualificado, o que para ela significa um professor que utilize métodos criativos e inovadores que atendam “[...] as particularidades e heterogeneidade de cada turma de maneira eficaz.”

Educar, para Cleonice, “[...] é mostrar os diversos caminhos para seguir. É estabelecer relações construtivistas do educador com educando e destes com os saberes. E assim, preparar os educandos para a vida, para o mundo.” Nesta alternativa, a egressa defende que a solução para que “[...] a biologia seja uma das disciplinas atraente e significativa, está nas metodologias, estratégias e recursos didáticos para fazer com os alunos tenham atenção e interesse em aprender.”

De acordo com a sua análise, a falta de estímulo dos alunos, a carência de recursos (sem explicitar de qual natureza) e a rotina de aulas, geralmente engessadas “[...] na oralidade e escrita do educador sobre os mais diversos conceitos e teorias” são desafios que podem ser enfrentados, por exemplo, com a utilização do jogo didático, já que, por meio deste recurso, o aluno pode tornar-se sujeito de sua própria

aprendizagem, com capacidade de relacionar-se com “o conteúdo, consigo e com outros”.

Como se percebe nesse trabalho, a resolução do problema do ensino e aprendizagem é concebida de uma forma simplista, bastando apenas a aplicação de uma metodologia adequada, com recursos inovadores, que o problema passa a ser equacionado automaticamente. Nas considerações finais de seu trabalho até que a egressa reconhece os limites dos jogos, objeto de seus estudos, entretanto, não vai além dos aspectos metodológicos/didáticos:

Vale salientar que mesmo acreditando nos jogos como potencializador da aprendizagem, não colocamos sobre este a solução para todos os problemas que a educação hoje apresenta ao que se refere ao ensino e aprendizagem. Ou seja, o jogo não é aprendizagem em si. É um instrumento que poderá facilitar em sua construção. Portanto, mencionamos e confiamos nos jogos como um dos mais diversos recursos didáticos que pode vir a facilitar e aprimorar o conhecimento.

De fato, os jogos, assim como outros recursos didáticos, não vão resolver por si só os problemas que “a educação hoje apresenta ao que se refere ao ensino e aprendizagem”, porque o problema é mais complexo e extrapola a dimensão técnico-didática da educação. Não se trata apenas de utilizar um recurso didático adequado ou de mostrar os caminhos para os alunos escolherem por onde trilhar, como defende a egressa. Compreender a desmotivação e o desinteresse dos alunos para o aprender vai além disso, exige uma análise do problema na sua totalidade, o que implica considerar também num estudo dessa natureza a dimensão política da educação, o que pressupõe questionar, por exemplo, a política de formação e valorização de professores e dos demais profissionais da escola, as condições de realização do trabalho pedagógico, a infraestrutura da escola, as condições materiais e imateriais de existência tanto dos profissionais da escola quanto dos alunos, o comprometimento político-ideológico dos professores, a concepção de educação que está orientando a prática educativa e assim por diante.

A valorização que fazemos a respeito desses aspectos não minimiza, de forma alguma, a importância que deve ser dada aos aspectos didáticos e metodológicos na análise dos processos político-educativos que se desenvolvem nas escolas da região

do Cariri. Ao contrário, apenas evidencia que o fenômeno educativo é constituído também a partir de outros aspectos também relevantes, sem os quais a escola não cumpre o seu papel, considerando a perspectiva da emancipação.

A discussão acerca da pertinência de uma educação contextualizada para as escolas da região, realizada nos trabalhos de vários egressos, é um aspecto que converge com as questões postas acima e que gera expectativas positivas no sentido da educação pensada pelos movimentos populares do campo. É uma forma de afirmar posturas, atitudes, valores e práticas que se contrapõem à lógica da educação tradicional.

No contexto das lutas sociais por uma escola do e no campo, defende-se o exercício de uma prática pedagógica mais contextualizada⁴⁵, que leve em conta a realidade histórica concreta – e sempre em movimento – dos sujeitos envolvidos e que faça uma articulação entre os campos epistemológico, político e pedagógico, de modo que o mundo do campo seja compreendido na sua totalidade.

Nos termos de Freire (2005, p. 33),

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

Nos trabalhos dos egressos, alguns aspectos contribuem com a construção dessa totalidade sugerida por Freire, embora a fragmentação ainda esteja presente em

⁴⁵ - A própria LDB (Lei nº 9.394), nos seus artigos 26 e 28, contempla esse aspecto, ao preconizar que: “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos [...] Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...]”.

algumas análises. No trabalho de Mércia, a contextualização é compreendida a partir de uma crítica ao ensino tradicional da gramática nas escolas, com ênfase no caráter normativo que orienta o ensino da gramática. Quanto à dimensão política do ensino da gramática, é uma questão que fica secundarizada, embora defenda uma concepção alternativa de ensino que questiona alguns aspectos da abordagem tradicional.

Neste sentido, ela destaca que é recorrente o discurso acerca da pertinência de uma concepção diferenciada de ensino da gramática para as escolas da região, no entanto, ela afirma categoricamente que

[...] houve poucas mudanças e, na maioria das vezes, percebe-se o estudo teórico da gramática apenas como um manual, não possibilitando aos alunos a compreensão das variações linguísticas existentes, tampouco o uso efetivo da língua em determinados contextos e a implicação do ensino de gramática no desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Sendo assim, é importante refletir que a função da escola, mais particularmente, das aulas de Língua Portuguesa, é levar o seu alunado a se comunicar corretamente e de forma contextualizada adquirir as habilidades de escrita e leitura, compreender o fenômeno da variedade linguística, dentre outros aspectos, indo muito além do estudo da gramática com suas regras, exceções, nomenclaturas e classificações.

Como se percebe, a crítica em destaque, assim como as que surgem no decorrer de seu trabalho, prioriza o campo específico da linguagem, na sua dimensão técnica do “como” ensinar. A finalidade política do ensino pouco aparece, passando uma impressão de neutralidade política, de que a escola e a educação não têm relação com o mundo, com a sociedade.

Em alguns momentos, a egressa chama a atenção para o uso social da língua, destacando as variações linguísticas que podem ser exploradas no âmbito escolar. Nesse sentido, posiciona-se contrariamente ao ensino descontextualizado, no qual a gramática é ensinada de forma mecanicista, restrita “[...] à apresentação de nomenclaturas e aos exercícios de classificação de palavras e orações [...] por meio de frases e palavras soltas, desvinculadas de um contexto”. E ainda alerta para o fato de que o ensino da gramática deve desenvolver não só as

[...] formas de se falar e escrever ‘bem’ ou ‘corretamente’, mas também a aquisição de habilidades necessárias ao manejo com a leitura e a

produção textual, possibilitando, ainda, o conhecimento das variedades linguísticas, o que levaria os alunos ao uso efetivo da língua.

A crítica que a egressa realiza em seu trabalho provoca uma reflexão necessária a respeito do ensino da gramática nas escolas do campo da região, posto que aponta possibilidades que dialogam com os princípios da Educação do Campo. Nesse sentido, é sensato lembrar que, historicamente, as escolas situadas no meio rural não têm contemplado as especificidades inerentes aos sujeitos do campo. Ao considerar o campo específico da gramática, os modos de pensar, de construir saberes e de se comunicar dos educandos do campo, muitas vezes, não são reconhecidos nos processos de ensino e aprendizagem, isso porque contradizem o padrão e as prescrições da língua considerada culta e correta adotada nas escolas. Isso gera um desconforto e um conflito que, em determinados casos, pode resultar na evasão/expulsão escolar. Nesse contexto, a escola torna-se um ambiente hostil, estranho aos educandos do campo, justamente por não considerar suas condições de existência social, sua cultura e as potencialidades que os mesmos apresentam.

Daí, a importância de se considerar a dimensão política nas reflexões e prática de ensino da gramática e, além disso, um posicionar-se sobre as finalidades educativas e os interesses sociais envolvidos nesse processo. Nesse sentido, é pertinente questionar: educação para/com quem e para quê? Comprometida com a emancipação ou a alienação? É possível um ensino de gramática engajado e comprometido com as lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo?

Sobre essas questões, é importante lembrar que a escola, no decorrer de sua história, tem se revelado como uma instituição reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais – seja de classe, de gênero, de raça/etnia – através de seus processos educativos excludentes, pensados e organizados a partir de uma lógica que não contempla as classes trabalhadoras (BOURDIEU, 1998), com toda a diversidade que apresentam. No entanto, essa trajetória é marcada também pelas lutas dos trabalhadores, em cuja agenda tem se reivindicado não apenas o acesso e a permanência, mas também a construção coletiva de um espaço educativo/escolar que tenha como horizonte maior a transformação da sociedade. Isso pressupõe que a

escola pode cumprir um papel importante na construção dos sujeitos do campo, considerando suas diversas dimensões – cognoscitiva, afetiva, social, política, cultural.

Ao considerar o âmbito escolar, o trabalho de João Mendes, embora não tenha esse espaço como o objeto de estudo no seu TCC, sublinha algumas questões que contribuem com a reflexão que o movimento da Educação do Campo vem delineando a respeito da escola pública do campo nestes últimos anos. Em primeiro lugar, destacamos que a discussão acerca da escola no seu trabalho leva em conta a totalidade social na qual a escola está imersa, o que implica considerar o contexto de vivência dos sujeitos, as relações que são desenvolvidas na dinâmica do seu cotidiano de trabalho no assentamento, na associação em que participam e noutros espaços em que a vida se desenvolve. Ou seja, a escola não está desvinculada da vida real dos sujeitos, inclusive o egresso sugere que

[...] a prática pedagógica esteja conectada com a realidade dos sujeitos do campo, com a história da comunidade, que valorize o conhecimento do lugar onde está inserida, as potencialidades econômicas, ou seja, que desenvolva uma prática pedagógica a partir do local para conhecer o geral.

Mas, adverte que a escola não é o único espaço de formação dos sujeitos do campo e, em razão disso, valoriza também as experiências formativas não escolares, reconhecendo, nestas, seu potencial transformador. Para João Mendes, a educação acontece nos diversos espaços por onde transitam os sujeitos, nas relações que estabelecem “com o mundo e com o outro”, mediatizados pela realidade, a partir da socialização dos saberes que desenvolvem nos processos de socialização. Nesse contexto, a educação é entendida como princípio de liberdade e como espaço de reconhecimento e valorização da diversidade.

A escola pensada no trabalho de João Mendes é um lugar de formação humana e de afirmação da cultura e do modo de ser dos sujeitos do campo, que deve proporcionar a estes “[...] a saída da visão ingênua, para o processo de desnaturalização da realidade em que vive, através do desenvolvimento das habilidades críticas no processo de trocas de saberes, bem como acerca formação deste espaço de socialização.”

Nesse espaço, valoriza-se “a autonomia do pensamento crítico”, a “leitura crítica do mundo em que os sujeitos estão inseridos” e sua “capacidade de intervir na realidade”, de forma consequente e comprometida. Sob essa lógica, a escola assume um caráter formador não apenas do ponto de vista cognitivo, como geralmente tem se realizado nas escolas rurais, mas do ponto de vista de todas as dimensões do ser humano (CALDART, 2010).

No TCC de Arlete, que trata das práticas educativas relacionadas às relações de gênero, um subitem é dedicado exclusivamente à discussão a respeito da Educação do Campo. Nesse trabalho, a Educação do campo é concebida como um direito que deve atender satisfatoriamente as necessidades específicas dos sujeitos do campo. Para ela, os povos do campo têm formas diferenciadas de viver e de produzir sua existência, o que exige uma educação referenciada no social, capaz de identificar essas particularidades, articulando-as a um projeto de educação adequado às demandas desses sujeitos. Nesse sentido, a egressa afirma que

[...] qualquer projeto de educação deve respeitar as diferenças para poder alcançar o seu principal objetivo, que é possibilitar a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que tem consciência do seu papel dentro de uma sociedade justa e livre de preconceitos de qualquer dimensão.

A respeito da educação escolar, Arlete chama a atenção para a responsabilidade social da escola quanto à formação dos alunos, argumentando que ela deve se comprometer com o desenvolvimento da reflexão crítica, de tal modo que esses sujeitos sejam capazes de se posicionarem “diante do mundo de uma forma crítica”. A escola, na sua visão, é a principal instituição responsável pela “[...] sistematização pedagógica direcionada para a formação social dos indivíduos.” Mas, assim como João Mendes, Arlete defende que a educação é um processo que não se restringe ao universo escolar e, além disso, que a escola não é “[...] a salvação de todos os problemas existentes na sociedade, mas é necessário reconhecer que nesse espaço existem diversas possibilidades que favorece a construção de conhecimento”.

Do ponto de vista da emancipação, a egressa percebe a educação, enquanto práticas escolares, vinculada diretamente aos demais processos sociais nos quais os sujeitos do campo estão inseridos. Nessa direção, ela evidencia a contribuição da

Educação do Campo “[...] no sentido de provocar reflexões que despertem nos sujeitos a necessidade de lutar contra todas as formas de desigualdades excludentes.” Para Arlete, a transformação objetiva da realidade, necessária ao enfrentamento dessas desigualdades, não se dá sem um processo educativo humanizado, assim como não é possível se educar sem que essa tal transformação aconteça:

[...] não se podem educar pessoas sem modificar as atuais condições materiais e sociais, tão pouco pode haver transformação nas condições sociais do campo, sem que o processo educativo passe por um processo de humanização.

Para isso, é necessário que as práticas educativas desenvolvidas nas escolas do campo sejam adequadas à realidade dos camponeses, favorecendo a uma educação que identifique esses sujeitos como autores da sua própria construção social, dessa forma, essas práticas educativas devem ser desenvolvidas, no campo ou pelos sujeitos do campo.

Convergindo com essa perspectiva, o trabalho de Irineu sublinha a educação contextualizada como uma necessidade não apenas pedagógica, mas também política, no sentido da transformação pessoal e social. Nesse contexto, ele discute a possibilidade de conexão entre o conhecimento popular e o conhecimento científico, inclusive valorizando e problematizando aspectos da realidade vivida dos sujeitos do campo. Para ele, deste modo, é possível conhecer e entender o contexto de vida desses sujeitos, assim como desenvolver uma educação que atenda suas reais necessidades. De acordo com a sua visão, fundamentada na perspectiva da Etnomatemática,

A vida no campo é uma educadora, isso mesmo, ela também ensina Matemática, é notável que o homem ou mulher do campo se utiliza de manejos próprios para medir, contar, utilizam-se do pensar geométrico, probabilístico no seu cotidiano, mais evidente ainda nas práticas de trabalho.

Na abordagem metodológica de seu trabalho, o egresso expõe alguns problemas de matemática que foram elaborados a partir da vida real de trabalhadores do campo de seu município, evidenciando a importância da contextualização nos processos educativos. Nesses problemas, a linguagem matemática e o conteúdo utilizados foram organizados e trabalhados a partir da realidade dos sujeitos em questão. Para ele, quando o contexto real dos sujeitos é considerado no ensino da matemática, o significado é outro e as possibilidades de ensino se multiplicam.

Os problemas matemáticos destacados no trabalho desse egresso são pertinentes, pois oportunizam um diálogo profícuo entre realidades distintas, provocando a construção de conhecimentos novos e significativos para vida dos sujeitos do campo. No entanto, do ponto de vista da dimensão política, os problemas evidenciados apresentam alguns limites no sentido da construção da emancipação dos sujeitos do campo, uma vez que a realidade que é posta em questão não é problematizada no contexto da totalidade. Ou seja, nos problemas que o egresso expõe como base de sua discussão, medidas de terrenos são trabalhadas, assim como outros conteúdos da Matemática, a partir de uma linguagem apropriada, envolvendo os sujeitos do campo, com suas experiências e seus saberes, entretanto, não relaciona as experiências locais com a realidade macro (social, econômico, político, cultural).

Considerando a história da terra no Brasil, que é marcada por intensos conflitos, geralmente resultantes da luta de classes, notadamente expressos nas relações de produção, na concentração fundiária, seria possível e oportuno um ensino de Matemática que problematizasse essa realidade, que ainda persiste no presente momento. Os problemas originados das medidas assimétricas do território do agronegócio e da agricultura familiar não poderiam também ser objetos de reflexão da Matemática? As disparidades existentes nas políticas agrária e agrícola, no que tange ao volume de recursos destinados à produção dos latifundiários e dos pequenos agricultores, assim como à geração de empregos não seriam temáticas interessantes e passíveis de se trabalhar no campo da matemática? Nas discussões acerca da questão agrária do país, números não faltam para serem problematizados e ressignificados sob a lógica da resistência histórica dos trabalhadores da terra.

Sobre esses questionamentos, é pertinente o posicionamento de Lima e Lima (2012, p. 5), quando sugerem que o ensino poderia

[...] priorizar o diálogo dos saberes escolares com a cultura, com o modo de vida do camponês e suas atividades produtivas, problematizando a realidade. Neste contexto, o conhecimento dos professores sobre o Campo e seu desenvolvimento torna-se fundante e precisa incidir no planejamento das aulas, nas escolhas didático-metodológicas dos conteúdos e problemas matemáticos.

Para essas autoras, o ensino da Matemática, no contexto da Educação do Campo, poderia estar articulado à “[...] busca por um projeto de desenvolvimento de país que tem por princípio incluir as pessoas por meio da Educação [...]” (LIMA; LIMA, 2012, p. 5). Mas, para isso, é necessário que as aulas sejam “[...] alicerçadas nos saberes historicamente construídos e na politização dos sujeitos educativos, tornando o ensino, ao mesmo tempo, indutivo, propositivo e fator de emancipação humana.”

Essas orientações relacionam-se harmonicamente com os princípios da Educação do Campo, embora não seja fácil a sua materialização, como o próprio Irineu reconhece:

Buscar um ensino contextualizado para a Matemática nas escolas do campo é um grande desafio, pois temos que pensar como superar currículos, projetos, práticas de sala de aula, descontextualizados da realidade e da história do homem do campo, vício historicamente comum na Educação do Campo. Os estudos relacionados às áreas até aqui abordadas, contextualização do ensino da Matemática, Educação do Campo e Etnomatemática, podem contribuir na superação de modelos tradicionais vigentes de ensino e levar a uma nova relação com os conhecimentos e olhares para as realidades dos envolvidos.

A articulação entre a Educação Matemática e a Educação do Campo, numa perspectiva crítica, é uma questão que vem ganhando destaque nas discussões recentes a respeito do ensino nas escolas do campo (LIMA; LIMA, 2012). Nesse cenário, há um entendimento de que o ensino de Matemática tem sido um fator que tem contribuído com a produção da evasão escolar, passando despercebido “[...] aos olhos da sociedade que tende a naturalizar, conforme explicitado nos discursos que enfatizam que a ‘Matemática é difícil’, que ‘a reprovação é normal’, e que ‘não há muito a fazer’.” (LIMA; LIMA, 2012, p. 4)

Sob outra lógica, a Educação Matemática Crítica questiona essa visão fatalista que tem contaminado o campo do ensino da Matemática, colocando em xeque os processos de exclusão social e política do conhecimento. Nesse contexto, preconiza-se

[...] o ensino por meio da problematização e da criticidade, visando à transformação e à inclusão dos diversos grupos sociais. Nessa perspectiva, o papel de destaque tradicionalmente atribuído à Matemática e ao currículo hegemônico, que valoriza a ‘competência individual’, é severamente questionado. (LIMA; LIMA, 2012, p. 4).

Nesse posicionamento, subjaz a ideia de que no campo da Matemática, assim como noutros campos do saber, não há neutralidade política no ensino, ainda mais se levar em conta o fato de que a luta de classes perpassa também o âmbito escolar. Portanto, o ensino de Matemática, assentado nos princípios e valores da Educação do Campo, não pode prescindir de uma consciência crítica a respeito da função social da educação escolar, assim como da própria área na qual está integrado.

Apesar da crítica feita, a educação no trabalho de Irineu tem um sentido político e é compreendida como sinônimo de transformação, inclusive a ela é atribuído um poder até questionável:

No entanto, no nosso entendimento, a educação só se consolida de fato, quando a mesma proporcionar uma mudança de melhoria de vida para as pessoas, do contrário, não existe o que realmente é esperado no processo de ensino e aprendizagem, pois só a educação tem a capacidade de transformar um ser e consequentemente uma sociedade.

Levando-se em conta a assertiva marxista de que a educação de uma sociedade é a educação da classe dominante, é impossível que a educação, por si só, produza a transformação da sociedade, ainda mais no sentido da emancipação humana, posto que o capital não investiria na sua autodestruição. A título de ilustração, Mészáros (2005), a partir de uma leitura global, lembra-nos que todas as reformas educacionais que se realizaram até então não provocaram transformações significativas na sociedade capitalista, justamente porque seu sistema sociometabólico não permite controle. Segundo a sua ótica, ele é incorrigível.

Ao concordar com esse posicionamento, Gadotti (1979, p. 6) chama a atenção para o caráter classista da escola, advertindo que

Não podemos esperar que uma escola seja 'comunitária' numa sociedade de classes. Não podemos esquecer que a escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram. Numa sociedade de classes toda educação é classista. E, na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra esta ordem, subvertê-la. Portanto, uma tarefa que revela muito mais o conflito interior à ordem classista do que a busca de um diálogo que instaure a comunhão de pessoas ou de classes.

O reconhecimento dos limites da educação que é feito aqui não nega, de forma alguma, as mudanças, mesmo que superficiais, oriundas das políticas educacionais e dos processos educativos desenvolvidos no contexto da sociabilidade capitalista, nem tampouco a importância da educação enquanto instrumento estratégico nos processos de ruptura com a ordem do capital. Nesse sentido, o próprio Mészáros (2005, p. 65) reconhece que o papel da educação é fundamental

[...] tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

Portanto, não há espaço para neutralidade, o que justifica o caráter de classe no movimento da Educação do Campo, sua vinculação com as demandas dos camponeses e, conseqüentemente, o compromisso explícito que mantém nas lutas pela transformação da sociedade.

A compreensão da Educação do Campo nessa direção é perceptível em alguns TCC's, cujo conteúdo trabalhado propõe uma concepção de escola e de ensino fundada na emancipação humana, a partir das condições concretas de existência. Nesses trabalhos, a lógica que comumente é produzida no âmbito escolar, geralmente eivada de preconceitos, distorções e manipulações ideológicas, é problematizada e subvertida, contrariando o que fora estabelecido nos currículos prescritos. Nessas produções, a Educação do Campo é situada no campo da educação crítica e, por isso, alicerçada a partir dos interesses dos trabalhadores.

No trabalho da egressa Fernanda, esse posicionamento político é explícito e se expressa na crítica a “todo tipo de alienação (social, econômica e cultural)” e a “todas as formas de exploração do trabalho humano”. Sob o seu olhar, a Educação do Campo, por ser uma educação anticapitalista, é concebida como um instrumento de luta que se confronta com os interesses das oligarquias agrárias latifundiárias e se contrapõe à exploração dos povos do campo. Em seu trabalho, defende uma escolarização para emancipação, mas não nos moldes urbanocêntricos, em que prevalece uma visão distorcida do rural como uma expressão de atraso e que precisa ser modernizado.

Na mesma direção, Angelina argumenta que essa imagem desfigurada do rural “[...] como espaço eminentemente agrícola, marginalizado, subalterno e dependente da cidade” não corresponde à realidade objetiva e, daí, problematiza essa questão afirmando esse território como

[...] um espaço físico diferenciado, lugar de vida, onde se vive, enfim, onde a vida acontece, reconhecendo que o rural na contemporaneidade é um espaço diversificado e a ruralidade é compreendida como uma construção histórica. [...] falar do rural não significa referir-se apenas a um espaço geográfico, mas às relações que são desenvolvidas nesse espaço, a partir de vários elementos, como pertencimento, deslocamento, posicionamentos, subjetividades [...] no contexto atual não é mais apropriado conceber o rural exclusivamente como área agrícola, e sim espaço de reprodução de vida de diferentes grupos sociais.

Historicamente, o espaço rural tem sido pensado a partir do referencial urbano, inclusive a formulação das políticas educativas para esse território tem sido tomada a partir do mundo da cidade, no intuito de suprir suas demandas. Nesse contexto, acredita-se na ideia de que a cidade é “[...] o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa”. (ARROYO, 2007, p. 158).

Em vários TCC's, essa visão negativa do mundo rural é questionada e uma nova perspectiva é discutida com vistas a ressignificar esse território. Nesse sentido, há um entendimento de que não tem como contextualizar o trabalho pedagógico a partir de referenciais que inferiorizam preconceituosamente o espaço de vida de seus sujeitos. Portanto, a ressignificação do rural, no sentido que é dado nesses trabalhos, contribui com a construção de um conhecimento crítico a respeito da realidade da comunidade escolar, o que favorece, por exemplo, a seleção de conteúdos e a organização de procedimentos avaliativos mais adequados à realidade do alunado, assim como a identificação e utilização de recursos mais condizentes com a diversidade sociocultural na qual esses sujeitos estão inseridos.

A ressignificação do rural em campo, como propõe o Movimento da Educação do Campo, é uma questão que não se restringe à sala de aula, mas se estende aos demais âmbitos da escola, o que pressupõe um projeto de escola que leve em conta essa questão.

Na discussão que segue, a respeito da gestão escolar, destacamos algumas questões que podem contribuir com essa perspectiva de ressignificação, já que o conteúdo em pauta aponta para um horizonte de transformações tanto da escola quanto da realidade camponesa.

4.1.1 Gestão democrática nas escolas do campo

A prática gestora nas escolas do campo foi objeto de análise nos trabalhos de três egressas. Nesses trabalhos, defendeu-se a concepção da prática gestora democrática e participativa nos termos postos por Libâneo (2013), em contraposição à perspectiva técnico-científica, dado o perfil burocrático, centralizador e tecnicista que esta concepção apresenta.

No trabalho da egressa Alessandra, que analisou o papel da gestão na organização pedagógica de uma escola municipal da região, a participação coletiva é destacada em vários trechos como um dos principais fatores que devem ser considerados na prática da gestão escolar. Para ela,

A escola, no papel do gestor, precisa organizar seu trabalho na perspectiva de uma gestão participativa, visto que é impossível imaginar uma escola sem a participação da família e da comunidade, considerando que este é um instrumento educacional capaz de desenvolver no ser humano uma formação que lhe seja útil tanto no contexto escolar quanto fora dela, tratando de forma envolvente e considerando o saber de cada sujeito que participa direta ou indiretamente do processo ensino/aprendizagem [...].

Na sua visão, a escola é um espaço de todos e, por isso, deve primar pela participação coletiva, envolvendo cada segmento da comunidade escolar, o que pressupõe um trabalho ordenado no qual cada sujeito torna-se corresponsável pelo fazer educativo – seja na construção do planejamento escolar, contribuindo na sistematização de projetos, seja noutras atividades desenvolvidas neste espaço. A participação coletiva na gestão, para a egressa, fortalece as relações que se estabelecem na escola, assim como a autoestima e a confiança de cada sujeito, produzindo, por consequência, uma melhoria nas práticas de ensino.

Nesse contexto, ao papel do gestor, a egressa Alessandra atribui uma enorme responsabilidade que acaba chocando com a perspectiva que a mesma fundamenta seu trabalho:

O papel do Gestor é o meio pelo qual todos os processos educativos, bem como seus segmentos, definem os rumos que a escola exerce, visto que as ações neste espaço escolar dependem de uma forma de gestão transparente e autônoma [...] A necessidade para que o gestor execute seu papel no espaço escolar é extrema, pois é a postura que este profissional desempenha que define a forma de gestão que a escola adota, de modo envolvente, garante que todos os que fazem parte da comunidade escolar possa contribuir e participar de maneira efetiva nas tomadas de decisões.

Neste trecho, ao afirmar que é a postura adotada pelo gestor o que vai definir a forma de gestão da escola, a egressa coloca em questão o discurso que faz sobre a participação, pelo menos como a via que pode responder aos desafios e necessidades do universo escolar. Na perspectiva da participação democrática, a gestão é concebida como uma função estratégica para melhorar a qualidade da educação, entretanto é necessário que as instâncias colegiadas do âmbito escolar tenham seu espaço garantido, inclusive na definição dos objetivos e diretrizes que a escola irá perseguir.

Sobre essa questão, é importante refletir sobre o caráter centralizador no trabalho da gestora da escola em que ocorreu a pesquisa. De acordo com a egressa, os espaços da escola são organizados por essa profissional e na sua ausência é a coordenadora que assume essa função, porém, “sempre seguindo as orientações e especificações da gestora”. Essa situação não foi problematizada no trabalho da egressa, embora este tipo de postura tenha sido alvo de críticas noutros momentos de seu texto.

De forma semelhante ao que foi posto no trabalho de Alessandra, a egressa Aline afirma que

[...] o trabalho da gestão escolar precisa ser desenvolvido de forma coletiva, no qual, o gestor com seu papel de liderança compartilhem os objetivos e metas por ele traçados. Trabalho construído na união, integração e parceria com todos os que fazem parte direta ou indiretamente do processo educacional da escola, buscando assim o cumprimento dos objetivos do plano de ação para um bom funcionamento da escola.” Como funciona uma gestão na perspectiva da

participação coletiva democrática se o gestor é quem decide os objetivos e as metas?

Nesses termos, a impressão que temos sugere que a participação coletiva e democrática defendida pela egressa esvai-se no centralismo do gestor, já que os objetivos e as metas são atividades de sua competência.

Quanto à gestão no contexto da educação do campo, a egressa Alessandra chama a atenção para o fato de que os alunos do campo têm o direito a um ensino diversificado e contextualizado no seu próprio território, inclusive cita até os instrumentos legais relacionados a esses direitos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, destacando o Art. 28º, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Ao considerar a educação nessa direção, a egressa defende que os educandos devem ser respeitados porque são sujeitos de direito e o gestor deve trabalhar na intenção de garantir os direitos que são declarados: apoio pedagógico adequado, infraestrutura adequada, materiais didáticos conforme a realidade local e as diferenças/especificidades dos povos do campo.

Para Alessandra, as promessas realizadas no aparato legal não encontram eco no cotidiano escolar, uma vez que a escola

[...] não se adequou as formas devida que estes têm, não sendo visto que ela atende pessoas que se enquadram na classificação que reza a Resolução, para tanto a escola não atende nem assegura os direitos das especificidades campestinas, esta por sua vez precisa estar adequada aos sujeitos envolvidos e atentos às necessidades de cada educando, seja ele do campo, ou seja, ele no campo.

Os limites são identificados, porém não são problematizados, passando a impressão de que se trata de um problema apenas da escola, como se repete no trecho seguinte:

[...] compreendemos que para atingir a finalidade do processo de ensino-aprendizagem e da educação de forma geral, a escola necessita se organizar para dar conta de atender as demandas que a sociedade no contexto do século XXI vem exigindo nos termos do exercício da cidadania e da formação para o acesso ao mundo do trabalho.

Nessa discussão, poderia se observar que sobre a escola não se pode jogar a inteira responsabilidade acerca das demandas sublinhadas pela egressa, uma vez que acaba reforçando a ideia que desresponsabiliza o Estado de suas obrigações, o que significa um prejuízo para a educação, já que o Estado é o agente político que tem mais condições e o dever de dispor dos recursos necessários para os objetivos e o funcionamento da escola pública do campo.

No decorrer do TCC de Alessandra, percebemos que o destaque maior é dado aos aspectos técnicos da gestão, inclusive faz até uma citação valorizando modelos de gestão fundamentados nos princípios neoliberais da flexibilização e da desregulamentação da gestão pública, contraditando a perspectiva de gestão que ela vem defendendo.

Quanto à dimensão política da gestão escolar, a egressa dispensa poucas linhas no seu trabalho, com um foco voltado para a questão da participação coletiva, entretanto sem fazer discussão alguma acerca dos espaços colegiados de participação, a exemplo da importância dos conselhos escolares, dos grêmios estudantis. Como se sabe, na perspectiva da gestão escolar democrática e participativa, a valorização dos espaços colegiados de participação reforça o caráter pedagógico da gestão no que diz respeito à democratização do espaço público escolar.

Na mesma direção, a egressa Inês se posiciona a partir da perspectiva da gestão democrático-participativa, sublinhando que

[...] a gestão tem o papel de mobilizar toda escola no processo de organização e tomada de decisões, no sentido de envolver todos nos aspectos referentes à administração e decisão dos objetivos e projetos da escola, pois organizar faz parte do planejar todo e qualquer trabalho desenvolvido durante a prática de atuação.

Em vários momentos de seu trabalho, inclusive no objetivo geral, a participação coletiva é um aspecto valorizado, inclusive destaca que “[...] a gestão, por si só, não consegue colocar em prática as ações e a tomada de decisões sem ter um determinado grupo que possa colocar e democratizar o trabalho em conjunto.” Para Inês, não tem sentido uma gestão escolar sem o envolvimento dos segmentos que compõem a comunidade escolar. Embora a participação democrática seja considerada relevante nas discussões que faz sobre a gestão escolar, com destaque para o envolvimento da

comunidade escolar, Inês não faz uma reflexão sobre os espaços colegiados da escola, o que seria importante, uma vez que são nesses espaços que são ou deveriam ser definidos a finalidade social da escola, os objetivos sócio-políticos e educativos da escola, a concepção de educação que se pretende colocar em prática, tendo em vista a formação que se pretende investir.

A criação e/ou o fortalecimento dos instrumentos de participação democrática nas escolas do campo torna o ambiente escolar mais dinâmico, participativo e comprometido com os reais anseios da comunidade escolar, favorecendo, assim, o desenvolvimento de uma educação pautada nos ideais emancipatórios. É uma forma inteligente de compartilhar o poder, corresponsabilizando os demais segmentos na tomada de decisões e na realização dos processos político-educativos necessários ao bom funcionamento da escola. É uma forma também de contribuir pedagogicamente com o desenvolvimento das relações sociais e culturais dos povos do campo.

A título de ilustração, a construção de um Projeto Político e Pedagógico, com a participação de todos os segmentos da escola é uma oportunidade ímpar de aprendizagem e de fortalecimento da escola, sob todos aspectos. No entanto, como aparece nos trabalhos, é uma questão mal resolvida em várias escolas da região. Na escola onde a Alessandra fez a sua pesquisa, por exemplo, foi constatado que não possui uma proposta pedagógica, o que quer dizer, provavelmente, que a escola não tem um Projeto Político Pedagógico ou algum instrumento semelhante, já que o seu trabalho não faz menção alguma a respeito deste instrumento. Aliás, a percepção da ausência de uma proposta pedagógica na escola não resultou numa problematização da questão, o que seria óbvio fazer, dada a importância desse instrumento no contexto escolar e da própria afirmação política da educação do campo.

Partindo do pressuposto de que a escola pública tem uma função social importante na formação dos indivíduos e que essa função é alvo de intensas disputas entre grupos e classes sociais, seria pertinente, então, uma discussão a respeito dessa questão, evidenciando o papel do Projeto Político Pedagógico nas escolas do campo. Nesse sentido, é importante não perder de vista que um dos objetivos centrais da Educação do Campo é transformar as intencionalidades formativas, afirmando a escola

como um espaço de formação na perspectiva de uma educação omnilateral e emancipatória.

A construção de um projeto dessa natureza é um desafio que precisa ser enfrentado não apenas no terreno da escola, mas no campo das políticas educacionais, pois implica em se definir, explicita ou implicitamente, intencionalidades (pedagógica, política, cultural) que colidem com as estruturas de poder.

Nesse momento, a autonomia é fundamental, sem a qual a prática da gestão fica reduzida a determinados interesses, muitas vezes sem correspondência aos legítimos anseios da comunidade escolar. Quando isto acontece, fica comprometido o ideário político-pedagógico que vislumbra uma formação para a transformação, para a participação crítica e ativa de todos os segmentos que compõem o universo escolar.

Como se percebe, a compreensão crítica da gestão escolar é um fator importante para a elevação da qualidade da educação, considerando as dimensões pedagógica e política, sem as quais a escola perde o seu sentido transformador, continuando a ser utilizada como instrumento de reprodução de desigualdades. Para isto, faz-se necessário um trabalho em equipe (interdisciplinar), já que o fenômeno educativo é um fenômeno multidimensional e complexo, o que exige uma metodologia que busque contemplar a diversidade que o constitui.

Nos TCC's relacionados à gestão, a infraestrutura das escolas foi um ponto também sublinhado, mas como este conteúdo é uma discussão igualmente presente noutros trabalhos, então fizemos uma discussão específica a respeito.

4.1.2 Infraestrutura escolar: o mínimo negado

Sobre a questão da infraestrutura das escolas da região, alguns TCC's evidenciam uma série de questões que demonstram a inoperância do Estado quanto ao cumprimento mínimo de seu papel de provedor das políticas educacionais. As denúncias realizadas, passam uma impressão de abandono, ou seja, de um setor que fora jogado à própria sorte, sem perspectivas de transformação.

No trabalho de Aline, por exemplo, a estrutura física da escola onde foi realizada sua pesquisa é muito precária, sendo considerada inadequada para a realização do trabalho pedagógico, posto que não atende nem as necessidades mais elementares, posto que não tem espaço adequado para os alunos fazerem suas refeições, não conta com “[...] uma área de lazer, uma biblioteca e principalmente uma sala de informática, visto que existem computadores na escola, mas falta o espaço físico para serem instalados.” Para Aline, “As escolas do campo, na sua maioria, se organizam com salas multisseriadas, pois a estrutura física dessas escolas, conta com pouco espaço, apenas com uma sala de aula, banheiro e cozinha.”

Nesse mesmo tom, a egressa Fernanda expõe o comentário de uma professora de outra escola, confirmando o descaso apontado acima:

Nossa escola, ainda se encontra deficitada com relação a infraestruturas adequadas, que venham atender as necessidades dos educandos e funcionários. Nossa escola deveria ter um refeitório, área de lazer, laboratórios de informática em funcionamento, sanitários adequados para crianças, recursos tecnológicos, material didático suficiente, acessibilidade, mobiliária adequada para crianças, sala de reuniões para termos acesso ao planejamento na escola e não apenas na secretaria de educação, transportes para conduzir os alunos entre outros fatores que atrapalha o desenvolvimento do ensino/aprendizagem. Sendo assim, ainda que o maior problema seja o tempo de aula curto para atender as especificidades de cada um, e o espaço adequado para a educação infantil poder, (brincar e desenvolver sua capacidade mental, e intelectual).

No TCC de Betânia, outros problemas são apontados, tais como a escola distante de casa dos alunos, fazendo com que muitos “[...] permaneçam durante horas na escola à espera do transporte escolar [...] provocando-lhes desgaste e desestímulo”. Neste caso, o que está em questão são famílias assentadas que vivem em situação de pobreza, sem incentivo para viverem no assentamento. De acordo com a egressa, “[...] uma grande parte está migrando para as cidades por falta de condições de moradia e de se manter, saindo à procura de emprego”.

Mas, Betânia comenta que, de acordo com alguns moradores, o INCRA sempre está presente tentando mudar essa situação, porém “[...] segundo um dos moradores, a maioria das pessoas ali presentes não quer trabalhar em equipe mostrando-se muito individualistas e desconhecendo o verdadeiro significado de assentamento.”

Partindo da perspectiva crítica da educação, as questões destacadas por Betânia poderiam ser discutidas no campo das políticas públicas, uma vez que problemas educacionais estão correlacionados a outros fatores sociais que interferem diretamente nos processos gerados no contexto educativo. Além disso, a egressa poderia fazer uma discussão a respeito do problema exposto, considerando a totalidade e a transversalidade do problema, já que envolve: a migração das famílias decorrentes da questão agrária, as condições precárias de acesso à educação, o direito à escola de qualidade e perto de casa (que remete à legislação), a situação de pobreza das famílias etc.

É importante sublinhar que a precariedade da infraestrutura das escolas, como está posto acima e em diversos TCC's, não encerra os problemas da educação da região. Outras questões se acrescentam a essa realidade, como a falta de uma política de valorização do magistério, que pode ser traduzida em concursos, plano de cargos e carreira, formação continuada; falta de autonomia político-pedagógica das escolas, dentre outros.

Outra questão que aparece nas discussões de um trabalho defendido, mas que é relevante registrar aqui, dada a pertinência da questão para as escolas da região, diz respeito à gravidez de alunas adolescentes no município de Sumé. É uma temática que exemplifica muito bem a complexidade da realidade escolar, dados os desafios que apresenta e a necessidade de um trabalho em equipe articulado a outros setores das políticas públicas, como podemos ver a seguir.

4.1.3 Gravidez na adolescência, escolaridade e gênero: um desafio para as políticas públicas

A discussão sobre essa problemática da gravidez na adolescência uma preocupação que está posta no trabalho de Érika, evidenciando uma problemática que pode ser compreendida no âmbito da articulação das políticas setoriais, dada a multiplicidade de fatores que podem ser considerados na análise do fenômeno em questão. Trata-se de um estudo relevante para região, podendo contribuir no sentido da

implementação e/ou consolidação de políticas públicas específicas para esse segmento, já que problematiza uma questão que afeta um segmento vulnerável, devendo, portanto, ser entendida também no campo da saúde pública.

Nesse trabalho, a egressa buscou investigar as consequências da gravidez precoce na vida das adolescentes de uma escola do referido município e chegou à conclusão de que o processo educativo é o mais afetado, embora ela correlacione essa questão com a dificuldade que a adolescente poderá ter na conquista de um emprego, dada a falta de qualificação. Sobre essa questão, é importante considerar o fato de que o processo educativo pode estar sendo considerado o mais afetado devido ao momento etário em que os sujeitos se encontram, o que pode ser alterado com o passar dos anos, dados os novos desafios que podem emergir na trajetória de vida dos sujeitos.

E por falar em desafios, na abordagem do tema, a egressa não considerou a totalidade da vida social e daí limitou as possibilidades de intervenção remetendo à escola e à família a responsabilidade acerca do problema evidenciado. Neste sentido, não levou em conta o caráter de classe e nem tampouco as relações sociais, políticas e econômicas implicadas na questão. A discussão da gravidez na adolescência, conforme a perspectiva da emancipação humana, como pressupõe a Educação do Campo, implica em situá-la no conjunto das contradições da relação capital *versus* trabalho, uma vez que ela se revela como uma expressão da questão social, decorrente das desigualdades sociais e econômicas. Significa concebê-la no contexto da luta de classes, uma vez que é uma questão que atinge, sobremaneira, as adolescentes, pertencentes à classe trabalhadora, que vivem em situação de pobreza.

Logo, tem-se nesse cenário um ciclo de reprodução das desigualdades sociais e econômicas. No entanto, o estudo desenvolvido não problematiza esses aspectos que são fundamentais na análise. Ao contrário, focaliza e desenvolve o estudo com uma preocupação voltada aos efeitos e consequências ocasionados pela gravidez na adolescência, sem, contudo, analisar as bases geradoras dessa problemática.

O risco de não tratar o tema de forma mais contextualizada e crítica, gera alguns limites, como o de relacionar o problema da evasão escolar como a principal consequência da gravidez na adolescência.

Ao optar pela temática analisada, caberia imprimir uma discussão crítica a respeito da questão de gênero, tendo em vista que a gravidez entre adolescentes está diretamente relacionada ao processo histórico de construção das relações entre homens e mulheres. Na sociedade capitalista, marcada por relações acentuadamente desiguais de gênero, a cultura do patriarcado ainda prevalece, colocando o homem numa posição de dominação sobre as mulheres. Nesse sentido, embora o trabalho cite rapidamente a responsabilidade dos meninos no processo da gravidez, como está demonstrado neste trecho “Com isso cabe destacar também que a gravidez não é um problema exclusivo das meninas. Não se pode esquecer que embora os rapazes não possuam as condições biológicas necessárias para engravidar, um filho não é concebido por uma única pessoa”, o trabalho não desenvolve suas análises pautando o debate na perspectiva de igualdade de gênero, como defende os movimentos sociais, inclusive, os movimentos que são a base da construção da Educação do Campo.

Como o problema em foco não se restringe ao âmbito familiar e à escola, porque remete também a outros setores das políticas públicas, seria necessário pelo menos que estas fossem citadas.

As políticas públicas surgem no contexto contraditório da relação capital x trabalho, no sentido de atender, por um lado, os interesses burgueses de reprodução e expansão do sistema capitalista. Por outro lado, tais políticas originam-se como uma resposta política do Estado à questão social. Nesse sentido, entendendo o processo da gravidez na adolescência como uma expressão da questão social, torna-se tarefa necessária situar o trabalho no campo das políticas sociais. Para tanto, seria importante tocar na responsabilidade do Estado em garantir uma rede de serviços públicos voltada às demandas das adolescentes grávidas, seja na área da saúde, da assistência social, da habitação social, dentre outras.

Além disso, seria pertinente uma análise crítica em torno da ausência/existência, precária ou não, de tais serviços, seja no âmbito municipal, estadual e federal. O fato é que, ao optar em dar visibilidade temática à questão da gravidez na adolescência, exige-se do pesquisador/autor uma postura investigativa crítica e articulada a uma análise que se aproxime também das relações macroscópicas, para não incorrer no

erro de culpabilizar o indivíduo e sua família e retirar do Estado sua responsabilidade na garantia dos direitos sociais e humanos mais essenciais.

Noutra perspectiva, alguns TCC's evidenciaram a positividade da Educação do Campo, concebendo-a como um espaço de formação humana e como uma estratégia política de afirmação dos interesses dos trabalhadores do campo. Nessa discussão, a relação entre Educação do Campo e movimentos sociais é compreendida como uma necessidade estratégica para se repensar o rural, assim como contribuir com a construção da sociedade emancipada, como podemos ver no item seguinte.

4.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS

A discussão acerca da Educação do Campo é uma questão em destaque em alguns TCC's, sendo percebida positivamente como uma perspectiva que se diferencia substancialmente da educação rural, dado o caráter político-emancipador presente em suas diretrizes. Nesses trabalhos, reconhece-se a importância da Educação do Campo enquanto paradigma que busca romper com os modelos institucionais estabelecidos, ressignificando a lógica da educação básica historicamente materializada no meio rural. Nesse contexto, estratégias pedagógicas diferenciadas são postas em ação, a exemplo do trabalho docente contextualizado e da organização curricular, cujos conteúdos e objetivos coadunam com as lutas dos movimentos pela emancipação humana. E, assim, a Educação do Campo inaugura um novo tempo na história da educação brasileira.

Um novo tempo que traz consigo algumas possibilidades necessárias à construção do projeto político dos trabalhadores e trabalhadoras, mas também alguns desafios que precisam ser enfrentados coletivamente, haja vista o avanço do conservadorismo que vem se manifestando nestes últimos anos, nos vários âmbitos sociais, inclusive no próprio espaço acadêmico.

Esse novo tempo expressa-se na multiplicidade de experiências educativas que vem se desenvolvendo nos espaços institucionais, colocando

[...] como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola. Assim, a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade que

engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas, conforme posto pela Resolução CNE 01 de 2001, torna-se fundante para reivindicação de políticas educacionais e elaboração das diversas práticas educativas. (SILVA, 2006, p 61).

Nos trabalhos de conclusão de curso dos egressos, os traços desse novo tempo são visíveis nas apostas que fazem em defesa de uma educação humanizadora, democrática e de boa qualidade, cujos sujeitos são os próprios povos do campo, como já vimos em parágrafos anteriores. Não obstante, a permanência de alguns traços da educação burguesa, numa parte dos trabalhos realizados, revela as contradições presentes nessa realidade que ora analisamos.

A respeito da positividade da experiência de Educação do Campo que é desenvolvida pela LECAMPO, a produção dos egressos destaca um conjunto questões que demarcam a representação que eles construíram no decorrer de sua formação. Para eles, a formação desenvolvida pela LECAMPO é um marco em suas vidas, é uma oportunidade importante de formação humana; de construção de conhecimento e desenvolvimento do senso crítico; que instiga a participação coletiva, organizada e solidária na comunidade; que ajuda a desenvolver a autonomia e elevar a autoestima; que amplia o vocabulário linguístico; que valoriza o respeito às diferenças; que oportuniza uma mudança de vida; que contribui com os processos de construção da cidadania, dentre outros.

Numa perspectiva mais ampliada, os egressos identificam a LECAMPO como uma iniciativa que potencializa tanto as práticas educativas populares protagonizadas pelas organizações coletivas dos trabalhadores, quanto a política educacional da região – desde as práticas pedagógicas cotidianas de sala de aula, a exemplo das que estamos sistematizando neste trabalho, às definições mais amplas dos sistemas educacionais da região.

O reconhecimento das questões pontuadas acima é um sinal positivo do significado e da importância que a Educação do Campo tem para vida desses sujeitos. Em alguns casos, é uma chave que abre horizontes jamais pensados em tempos de outrora, dadas as condições materiais de existência e o contexto sociopolítico-cultural adverso às classes trabalhadoras.

Nesse contexto de novos horizontes, em que a universidade abre suas portas às populações do campo, é sensato reconhecer o protagonismo dos movimentos sociais populares, em parceria com os quais foi possível pensar uma licenciatura que se aproximasse mais da realidade desses povos.

Essa aproximação é perceptível em alguns TCC's, principalmente naqueles em que os autores têm uma inserção nas experiências coletivas dos trabalhadores do campo. Trata-se de trabalhos que conseguem captar os novos sentidos que a Educação do Campo vem imprimindo nas discussões acerca da educação e das relações sociais, culturais e políticas que são desenvolvidas no campo, com destaque para as organizações coletivas dos camponeses.

No TCC de João Mendes, por exemplo, a Educação do Campo é concebida como uma estratégia política de afirmação dos interesses dos trabalhadores do campo frente aos desafios gerados pelo capitalismo. É entendida também como uma perspectiva que contribui com “[...] o desenvolvimento das potencialidades intelectuais e políticas dos sujeitos, ou seja, uma educação para o exercício da cidadania, que corrobore com o processo utópico de transformação da realidade vivenciada pelos camponeses, que foi imposta pelo sistema capitalista.”

Na visão desse egresso, a educação do campo origina-se no âmbito dos movimentos sociais e se desenvolve como uma alternativa à educação rural, buscando superar os limites – pedagógicos, políticos, epistemológicos, culturais – observados no decorrer de sua história. Nesse sentido, critica-se o viés conservador presente nas práticas educativas e nas políticas direcionadas aos povos do campo e situa a educação do campo no contexto das contradições oriundas da expansão das relações capitalistas na agricultura.

O olhar crítico que esse egresso tem acerca da educação, principalmente da educação do campo, advém de sua experiência militante nas organizações coletivas dos trabalhadores do campo e da própria formação na LECAMPO, inclusive ele destaca no seu trabalho que a escolha do assentamento como local de pesquisa

[...] surgiu a partir de uma palestra ministrada por uma liderança do assentamento em 2011, durante um evento realizado pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) - Campus Sumé-PB. Na ocasião, a referida líder

apresentou a história da luta pela Educação do Campo desencadeada pelos moradores que, insatisfeitos pela inexistência de escola na comunidade, resolveram construir sua própria escola. Esse foi nosso primeiro contato com a luta daquela comunidade, o que nos deixou curiosos para entender como se deu essa luta e qual a articulação entre a luta pela terra e a escola. Uma segunda motivação vincula-se a vivência e militância que temos na Associação dos Criadores de Caprinos e Ovinos de São José dos Cordeiros-PB, instituição que tem como finalidade organizar, discutir e implementar atividades produtivas junto aos criadores de caprinos e ovinos do Município. A Associação busca acessar políticas públicas que beneficie os agricultores familiares, na produção, beneficiamento e comercialização dos produtos derivados do leite, bem como do melhoramento genético do rebanho. Essa experiência organizativa com produtores rurais foi de fundamental importância para o aprendizado sobre o papel da organização para a formação dos trabalhadores (as), para perceber as dificuldades que existem nas relações entre dirigentes e base, no que se refere ao entendimento da organização, as tomadas de decisões e os encaminhamentos das ações. As diferenças de pensamentos, posturas e experiências sempre foram espaços de aprendizado e de desafios para o meu desenvolvimento pessoal e político.

A Educação do Campo, como está posta no TCC de João Mendes, está intimamente vinculada ao modo de fazer agricultura do camponês e a um projeto de desenvolvimento rural alternativo, pautado na agenda de lutas dos movimentos do campo. Em função desse alinhamento político e do compromisso com a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da sociedade, podemos afirmar que a educação pensada no seu trabalho é uma educação de classe, particularmente da classe que vive do trabalho, cujas bases têm como horizonte a emancipação/libertação humana, como se observa neste trecho de seu trabalho:

Tratando da educação como forma de emancipação concordamos com Freire (2011), ao elencar que o pensar crítico se constituiu enquanto ferramenta importante para desenvolvimento do ser [...] Neste sentido, pensar a educação na perspectiva de libertação do ser nos faz elevar a educação como princípios ético e social, que através da formação da consciência crítica acerca da realidade vivenciada pelos homens e mulheres, proporciona-lhes sua inserção no mundo, através da consciência formada pelos espaços de sociabilidade entre os sujeitos, sob diferentes formas [...] A educação como princípio de libertação requer reflexão acerca do papel da educação para formação do homem, fundamentada, nos processos de humanização do ser, que consciente de sua inconclusão busca construir a sua história, colocando-se enquanto sujeito da mesma, ou seja, provendo a autonomia do ser enquanto sujeito, que consciente dos direitos e deveres pode intervir de

forma crítica na sociedade em que almeja construir. Tal modelo é contrário a perspectiva de desumanização do ser, que não sabe-se inacabado, não compreende o verdadeiro sentido da educação.

Nesses termos, a Educação do Campo cumpre um papel fundamental na formação dos sujeitos do campo e na construção de sua identidade enquanto classe trabalhadora, tornando-se um instrumento imprescindível de politização e de conscientização. Portanto, se a educação rural tem desempenhado um papel importante na construção da civilidade e da ordem burguesa, seja na propagação de seus valores e na consolidação de seus interesses, a Educação do Campo, por outro lado, tem sido um canal importante de fortalecimento da classe camponesa e de construção da contra-hegemonia no campo.

No trabalho de Paula, a Educação do Campo é também vinculada às lutas dos movimentos sociais, inclusive, a própria criação das licenciaturas de Educação do Campo é concebida, no seu texto, como resultado das ações realizadas por esses sujeitos coletivos, em parceria com outras organizações, a exemplo das universidades públicas. Sob seu olhar, a Educação do Campo emerge como uma nova proposta de formação, por meio da qual deve ser assegurado o direito que os povos do campo têm a uma educação de boa qualidade. De acordo com a egressa, essa nova proposta deve estar amparada em políticas que compreendam o campo a partir de um novo sentido, ou seja,

[...] como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, e de lutas pelo direito a terra, às águas, a floresta, à soberania alimentar, à saúde, à educação, ao meio-ambiente sustentável, enfim, um lugar de direitos.

O Movimento da Educação do Campo tem se esforçado nesse sentido de ressignificação do campo, trazendo para o âmbito escolar/acadêmico novos questionamentos que sugerem transformações de ordem pedagógica, política e cultural. A título de ilustração, o próprio posicionamento da egressa, no trecho abaixo, pode ser considerado um resultado desse empenho da Educação do Campo de superar determinados desafios ainda presentes no espaço escolar:

Em relação às diferenças e diversidade a educação do campo sugere o posicionamento contra os processos de colonização e dominação, implica compreender e lidar com as relações de poder construídas ao

longo dos sistemas de ideias pautadas em uma visão eurocêntrica dentro do contexto escolar. Portanto, a proposta da educação do campo propõe rever os currículos monoculturais e assim considerar as diversidades de culturas, biomas e sujeitos existentes nos espaços sociais.

A articulação da escola com os movimentos sociais, como sugere Angelina no seu trabalho, abre possibilidades para essa configuração nova que está se propondo, posto que, no diálogo com os movimentos sociais, a escola acessa novos saberes que foram elaborados fora de seus muros, no cotidiano da luta pela terra, pelo trabalho e por outros direitos. Para essa egressa, a escolarização é importante, porém não é única via de acesso à formação humana. Nessa direção, adverte que a escola precisa ter “a cara dos povos do campo” e, para isso, “[...] precisa estar inserida na realidade do seu meio, nos saberes da comunidade e nos movimentos sociais” e “Que a terra seja um elemento chave, que a cultura, as lutas, a história do campo, seja ponto de partida para o trabalho em sala de aula.”

No trabalho de Almira a relação entre educação do campo e movimentos sociais não aparece como objeto de estudo, mas pontua algumas questões que são pertinentes fazer o registro. Buscando averiguar as mudanças que ocorreram no processo linguístico, educacional e familiar dos surdos após ingresso na escola bilíngue para surdos na cidade de Sumé/PB, a egressa situa a realidade investida no contexto do movimento nacional dos surdos, realçando a importância da organização e da luta dos surdos para conquista dos direitos. Segundo o seu olhar, o movimento nacional se articula ao local e, considerando o espaço escolar, deve envolver todos os sujeitos, seja o porteiro, os estudantes, professores, gestores. Para ela, só assim os alunos surdos serão respeitados e incluídos num ambiente educacional apropriado.

Na perspectiva dos movimentos sociais populares, a egressa tece uma série de críticas a respeito da realidade social dos surdos, afirmando que o modelo inclusivo que está na lei ficou apenas no papel, que a situação é de exclusão. Para ela, a pesquisa demonstrou que os alunos surdos que estudaram em escola regular, não tiveram os direitos assegurados e que a escola bilíngue, criada na cidade de Sumé, não é aquela referência que se esperava, ou seja, “não possibilita integração, muito menos,

inclusão”. A crítica da egressa se estende à realidade educacional do país, quando sublinha que

[...] o sistema educacional brasileiro é incompatível com as necessidades educacionais dos surdos, pois não respeita suas singularidades individuais ou de grupo, visto que o modelo educacional que está em vigor legitima a exclusão do surdo e mantém a hegemonia dos ouvintes.

No TCC de Ambrosina, defende-se também uma educação inclusiva que atenda todos os sujeitos que moram no meio rural. Para ela, a educação do campo emergiu como um espaço no qual sejam referenciadas a cultura, a vida, o trabalho das populações camponesas. Posicionando-se contrariamente aos processos de colonização e dominação, essa egressa reafirma uma das bandeiras do movimento da educação do campo, qual seja: “[...] rever os currículos monoculturais e assim considerar as diversidades de culturas, biomas e sujeitos existentes nos espaços sociais.” A educação, sob seu olhar, deve se desenvolver na perspectiva da emancipação dos sujeitos e o conhecimento deve ser produzido “a partir da apreensão da realidade social analisada no processo de aprendizagem”, valorizando os diversos saberes existentes.

As lutas dos movimentos por uma educação do campo ganha destaque no TCC de Ambrosina. Nessa direção, ela discorre sobre o entrelaçamento da educação e da luta pela terra e por políticas públicas básicas de direitos essenciais à vida e destaca que o Movimento da Educação do Campo

[...] instiga as políticas públicas, a compreender o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, e de lutas pelo direito à terra, às águas, a floresta, à soberania alimentar, à saúde, à educação, ao meio-ambiente sustentável, enfim, um lugar de direitos.

A formação e o trabalho pedagógico por área de conhecimento é uma estratégia que pode aproximar a escola/academia da realidade camponesa, embora seja uma questão desafiadora no sentido da prática. Por se tratar de algo novo e que questiona algumas convicções político-pedagógicas, a construção curricular e o exercício da docência por área de conhecimento ainda não estão consolidados na LECAMPO, apesar do reconhecimento de sua importância na formação desenvolvida no curso.

Entretanto, é uma práxis que alguns egressos da LECAMPO já vem experienciando no trabalho docente que realizam, como podemos ver a seguir.

4.3 A FORMAÇÃO E O TRABALHO PEDAGÓGICO POR ÁREAS DE CONHECIMENTO E A INTERDISCIPLINARIDADE

A formação e o trabalho pedagógico por áreas de conhecimento é um aspecto que nos chama a atenção nesta pesquisa, não por ser um tema pouco tratado nos trabalhos dos egressos, mas pelos próprios limites da LECAMPO em não contemplar nos processos formativos essa estratégia pedagógica, que acaba incidindo sobre a produção dos egressos.

A formação docente por áreas de conhecimento é uma perspectiva didático-pedagógica que vem ocupando espaço progressivamente nas reflexões e nas práticas de algumas iniciativas em Educação do Campo no país, inclusive está prevista no aparato legal que dispõe sobre a formação de professores da Educação Básica⁴⁶. A valorização e a materialização dessa perspectiva é uma das estratégias que buscam consolidar uma política educacional condizente com a realidade do campo. É também um dos elementos fundamentais que diferenciam a Educação do Campo das pedagogias tradicionais que historicamente hegemonizam educação instituída no território rural do Brasil.

No PPC da LECAMPO, que tem sua organização pedagógica baseada nas premissas dessa perspectiva, essa possibilidade é concebida como um recurso metodológico que, ao integrar conteúdos correlacionados, deve contribuir com a efetivação de um ensino contextualizado na realidade do campo.

Na opção por esta formatação, subjaz a ideia de que a fragmentação dos saberes não contempla a diversidade que integra o mundo rural, cuja realidade exige

⁴⁶ - Conferir o Parecer CNE/CP 009/2001 e a Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior Curso de Licenciatura Plena, nos seus artigos 12, 13 e 14, que dispõe sobre a organização das Licenciaturas por áreas de conhecimento.

uma pedagogia mais contextualizada que faça uma articulação entre os campos epistemológico, político e pedagógico, de forma que o mundo do campo seja compreendido na sua totalidade.

Nessa perspectiva, evidencia-se a luta por uma educação diferenciada que leve em conta as especificidades do meio rural, o que pressupõe uma reestruturação pedagógica que supere os limites das perspectivas pedagógicas hegemônicas, já que historicamente estas não têm conseguido responder satisfatoriamente às necessidades educativas dos povos do campo.

Para isso, é necessário discutir os limites da organização curricular no formato disciplinar, buscando compreender a sua gênese e o seu significado, assim como a filosofia de fundo que o envolve, posto que as práticas pedagógicas tradicionais estão referenciadas, mesmo que involuntariamente, em concepções de mundo que vão de encontro com os interesses do campesinato, por isso precisam ser questionadas.

Nesse sentido, é importante lembrar que a constituição histórica do modelo parcelar do conhecimento, que fora adotado tanto no Brasil como em diversos outros países, desenvolve-se conforme a racionalidade, que é empreendida no mundo da produção capitalista, e daí se observa a hegemonia do modelo positivista, no sentido de pensar a ciência e a produção do conhecimento (CALDART, 2011, p. 109). Nessa perspectiva, o isolamento e a fragmentação são elementos definidores no processo de produção do conhecimento, ou seja, “[...] isolam-se recortes e se constituem campos epistemológicos para produzir a ciência”.

É uma perspectiva que se ajusta às exigências expressas na política de fragmentação do processo produtivo que fora incrementada progressivamente no setor industrial, com vistas ao aumento da produtividade, à redução dos custos e, conseqüentemente, à ampliação do lucro, o que seria possível através da divisão da produção em fases. Conforme Santomé (1998), o processo de industrialização que foi se desenvolvendo a partir do século 19, no âmbito dos modelos econômicos capitalistas, é o momento inicial em que se verifica o parcelamento e a ruptura do conhecimento em disciplinas, dada a necessidade da indústria de

[...] especialistas para enfrentar os problemas e objetivos específicos de seus processos de produção e comercialização. À medida que a revolução industrial e a tecnologia se desenvolviam, surgiam novas

especialidades e subespecialidades que, por se basearem em algum ramo muito específico de um campo tradicional do conhecimento ou em uma nova metodologia e/ou tecnologia de pesquisa, exigiam maiores parcelas de independência até atingir a autonomia plena como campo profissional e de conhecimento. (SANTOMÉ, 1998, p. 47 e 48).

Nesse momento, os ideais positivistas tornam-se a referência que vai consolidar o processo de especialização da ciência, ao defender a ideia de que só é possível conhecer o objeto a partir de recortes sobre o mesmo, inaugurando, assim, uma epistemologia da fragmentação.

Na direção contrária, a interdisciplinaridade é uma possibilidade que busca superar os limites oriundos da perspectiva da fragmentação do saber, considerando as implicações decorrentes no modo de pensar o conhecimento e a ciência – implicações políticas, ideológicas, pedagógicas (no trabalho docente, na definição do currículo, na efetivação da educação contextualizada, dentre outros).

No entanto, é sensato reconhecer que, em torno dessa perspectiva da interdisciplinaridade, a multiplicidade de visões é articulada, algumas vezes, de forma contraditória. O próprio movimento do capital já admite essa perspectiva de pesquisa/estudo no processo de produção do conhecimento, provocando um esvaziamento político-ideológico que não contribui com os objetivos emancipatórios propostos pelo movimento da Educação do Campo.

Portanto, reiteramos como referência de base para a compreensão dos processos aqui analisados os pressupostos do materialismo histórico-dialético, uma vez que é uma via de análise que se alinha ao projeto histórico dos trabalhadores organizados do campo. Isto não significa dizer que descartamos a possibilidade de diálogo com outras vias de análise, como já fizemos no decorrer deste trabalho, até porque reconhecemos que a realidade social apresenta uma complexidade que comporta outras perspectivas igualmente legítimas.

Esse reconhecimento é necessário ainda mais quando em questão está posta a dinâmica da interdisciplinaridade. Sendo assim, afirmamos que o saber instituído na academia se fortalece cada vez mais quando as concepções existentes interagem com outros saberes, reconhecendo nestes a sua importância e validade. Neste sentido, destacamos a necessidade de irmos além do pensamento linear, observando que esse

tipo de pensamento não é suficientemente capaz de compreender, descrever, explicar, justificar a realidade humana na sua totalidade, uma vez que ignora o tecido que une os diversos aspectos dessa realidade (MORIN, 1996).

Considerando a realidade da LECAMPO, a implementação das áreas de conhecimento, como matriz organizadora do trabalho docente e do currículo, é um desafio que está sendo enfrentado coletivamente há pouco tempo, por meio de estudos e reflexões, contando com a participação de professores de todas as áreas. Nesses estudos, os fundamentos teórico-metodológicos da Educação do Campo a cada dia tornam-se mais evidentes, abrindo novos caminhos para a consolidação dos propósitos político-pedagógicos dessa licenciatura na região.

Embora a LECAMPO apresente limites acerca da formação de professores por área de conhecimento, alguns egressos já realizaram uma experiência profissional nessa perspectiva, inclusive no processo de qualificação de tese foi sugerido que esse trabalho fosse o nosso objeto de estudo. Porém, dadas as condições de realização do trabalho investigativo e a insegurança de trabalho desses egressos, por serem prestadores de serviço, não foi possível levar adiante tal proposta. Até que fizemos algumas visitas com a intenção de definir o nosso objeto de estudo e construir algum conhecimento sobre a experiência para pensar quais instrumentos seriam necessários construir para realizar o levantamento dos dados, mas ficou nisto.

A partir dessas visitas informais, foi possível conhecer um pouco da experiência vivenciada pelos egressos e sistematizar algumas informações que pensamos ser pertinentes compartilhar.

A experiência em questão foi realizada numa escola municipal, de Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II, situada na Zona Rural do município de Sumé. É uma escola que funciona no turno da manhã e, no período dessa pesquisa, contava como gestora uma aluna egressa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, do CDSA, da Universidade Federal de Campina.

Quanto ao trabalho docente, os egressos da Licenciatura em Educação do Campo desenvolviam as atividades pedagógicas no nível do Ensino Fundamental II, tomando como referencial teórico-metodológico os pressupostos da Educação do Campo, indicados no projeto pedagógico do referido curso. Neste sentido, o trabalho

pedagógico era organizado por área de conhecimento (Exatas e da Natureza, Humanas e Sociais e Linguagem e Códigos), orientando-se a partir dos eixos temáticos escolhidos, conforme planejamento realizado.

De acordo com o planejamento da ação didática, o trabalho pedagógico contemplava duas áreas em cada dia de aula. Esse planejamento era realizado quinzenalmente, conforme os eixos temáticos. Para isso, selecionavam-se alguns textos que possibilitassem a integração de conteúdos próprios de cada área, facilitando, assim, o trabalho pedagógico por área. Por exemplo, se no planejamento estava previsto um trabalho acerca de algum conteúdo da gramática, então, utilizava-se um texto do campo da arte e se trabalhava os dois conteúdos, podendo ainda envolver elementos da filosofia que tivesse relação com o conteúdo programado. A escolha do texto levava em conta o contexto existencial dos alunos, o que pressupõe a sua condição de classe, o seu nível de desenvolvimento cultural e cognitivo.

Nesse sentido, nota-se uma preocupação em se prever e selecionar estratégias de ensino mais adequadas aos objetivos propostos, buscando vincular os conteúdos curriculares à realidade dos sujeitos em questão, levando-se em conta a multidimensionalidade do contexto educativo, as especificidades dos alunos, os conhecimentos prévios por eles desenvolvidos, dentre outros. Observa-se também uma tentativa de se criar situações de ensino e aprendizagem que estimulem os alunos a superarem o estado de passividade intelectual, a assumirem o processo educativo como sujeitos, como copartícipes da dinâmica pedagógica processada na escola.

Nesse trabalho coletivo, percebíamos uma intencionalidade político-educativa de se desenvolver práticas educativas de cunho emancipatório, embora sem muito aprofundamento. Era visível a tentativa de realizar um trabalho pedagógico contextualizado, com referenciais problematizadores e comprometidos com a comunidade, e com as intenções evidenciadas pelo Movimento da Educação do Campo.

No entanto, pudemos constatar alguns desafios, a exemplo da preocupação acentuada a respeito da escolha e organização dos conteúdos curriculares, uma vez que a cultura local, segundo o olhar de uma egressa, é muito arraigada, recheada de

costumes, crenças e religiosidades que entram em choque com determinados conteúdos sugeridos nessa nova perspectiva que emerge na região.

Para a coordenadora pedagógica da escola, o trabalho realizado na escola pelos egressos consistia numa luta constante, no sentido de desconstrução de pensamentos, atitudes e posturas que não contribuíam com o desenvolvimento humano. De acordo com o seu ponto de vista, o choque cultural era inevitável porque a determinação cultural era muito forte, o que levou a equipe a pensar numa proposta mais adaptada à realidade. Para ela, a religiosidade, as crenças e costumes eram prioridades para a comunidade e daí foi necessário pensar numa organização pedagógica que levasse em conta esses aspectos.

Outra questão destacada como desafio pela coordenadora diz respeito ao sentimento de inferioridade que as pessoas dessa comunidade tinham a respeito de si mesmas, o que exigiu um trabalho cotidiano de desconstrução desse sentimento, afirma a coordenadora. Assim, na educação que era posta em prática, buscava-se valorizar a identidade dessa população, ajudando a fortalecer sua autoestima. Observa-se nesse cenário uma preocupação em colocar em prática uma didática adequada ao contexto e às novas demandas que vão surgindo no desenrolar do processo pedagógico, até mesmo as que se originam fora do âmbito escolar.

Notava-se também uma tentativa de se conhecer a realidade com mais profundidade, com vistas a estabelecer objetivos mais significativos e viáveis, atrelados a um projeto de campo, conforme os interesses dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Daí, a preocupação com a adequação dos conteúdos curriculares, no sentido de se desenvolver ações sistemáticas e intencionais na perspectiva dos movimentos sociais populares do campo.

Por meio das visitas, foi possível observar que os professores buscavam na sua práxis o desenvolvimento de uma consciência cada vez mais crítica sobre a finalidade educacional a ser colocada em pauta, sobre a intencionalidade da ação pedagógica, considerando, quando possível, os princípios e saberes do paradigma da Educação do Campo. Isso era feito mediante um trabalho coletivo de docentes que buscavam, no seu fazer pedagógico, a articulação entre teoria e prática, de maneira a ampliar, aprofundar e reorganizar o trabalho pedagógico.

Nesse fazer, era notória uma tentativa de se superar a linearidade e a fragmentação dos currículos disciplinares, aos quais tem se submetido os processos de ensino-aprendizagem no decorrer da história da educação rural. Em contraposição, buscava-se implementar uma dinâmica interdisciplinar, articulando saberes e experiências, por meio de uma perspectiva dialógica, atenta à problemática do campo.

Conforme a coordenadora pedagógica, a escola tem sido avaliada positivamente pela comunidade, embora o início dessa experiência fosse recebida com desconfiança, haja vista as dificuldades pedagógicas iniciais dos recém-formados e o choque cultural exposto em parágrafos anteriores.

Para essa coordenadora, a formação desenvolvida no Curso de Licenciatura de Educação do Campo é uma questão a se discutir, posto que não se efetiva na prática a matriz curricular organizada por área de conhecimento proposta no PPC. Isto é até compreensível, uma vez que os próprios docentes desse curso, em sua maioria, não tinham conhecimento ou convicção político-pedagógica a respeito dessa questão.

De acordo com a coordenadora, nunca se ouviu falar no curso sobre alguma experiência concreta de trabalho pedagógico por área de conhecimento, ficando apenas no imaginário. Educação do Campo, para ela, era algo distante. A aprendizagem sobre essa questão foi se desenrolando na prática, mas em diálogo com os conteúdos trabalhados no decorrer da formação desenvolvida no curso.

É importante salientar que a organização do trabalho pedagógico, sistematizado nestes poucos parágrafos, contou com a assessoria político-pedagógica da professora Dra. Maria do Socorro Silva, que na época era a coordenadora da LECAMPO. Conforme a coordenadora da escola, o acompanhamento era realizado por meio de um processo de formação sistemática, desenvolvida mensalmente.

Considerando o trabalho realizado por esse coletivo de docentes, é possível afirmar que a Educação do Campo saiu do papel, que ela materializou-se nessa experiência educativa, demonstrando que é possível uma educação diferenciada. A partir dessa experiência, pode-se afirmar que esses docentes discutem a Educação do Campo com mais propriedade, com certo conhecimento de causa, o que os credencia como referências significativas nesse campo do saber. Esses profissionais estão

fazendo história, uma história diferente do que há séculos vem se fazendo no meio rural brasileiro.

A experiência protagonizada por esses docentes inscreve-se como um novo modo de se fazer educação no meio rural paraibano, servindo como uma referência positiva para a expansão da Educação do Campo a outros recantos, a depender da organização e articulação política os movimentos sociais populares do campo, em parceria com outras instituições, a exemplo das universidades.

Como se percebe, a implementação da Licenciatura em Educação do Campo já apresenta resultados positivos para a Educação Básica, assim como para o desenvolvimento sustentável da região. Aliás, nos diversos projetos e experiências desenvolvidos, seja no âmbito da graduação ou da pós-graduação, a LECAMPO vem imprimindo e consolidando uma forma diferenciada de pensar e fazer educação, ajudando a construir na região possibilidades de emancipação humana.

Entretanto, é importante reconhecer também que a materialização dessa experiência de Educação do Campo não está imune às contradições e, por isso, comporta alguns limites e desafios, de ordem política, epistemológica, pedagógica, cultural, que precisam ser enfrentados coletivamente. Do ponto de vista da dimensão política, que é uma dimensão bastante valorizada na construção histórica da Educação do Campo, os limites se expressam ora na omissão desse caráter nas discussões realizadas, principalmente quando em foco estão os temas diretamente relacionados à referida dimensão, ora em análises superficiais que não levam em conta a totalidade social histórica do fenômeno estudado.

Sobre essa questão, lembramos que, em parágrafos anteriores, observamos o consenso dos egressos em torno de uma educação contextualizada, que leve em conta as especificidades dos sujeitos do campo, tendo em vista a construção de uma educação e escola democrática, de qualidade etc. Esse consenso foi identificado em trabalhos que tiveram como objeto de estudo/análise variados temas geralmente relacionados aos sujeitos e ao território do campo, quais sejam: a prática de ensino de Geografia, de Matemática, de Biologia, no contexto das escolas do campo; processos de educação não escolar; a gestão escolar e a organização pedagógica nas escolas do campo; Educação Física e terceira idade; a representação do espaço rural; a

representação do sertão; Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior; os aspectos econômicos e sociais de uma feira de animais; Educação e Agroecologia; prática da leitura na escola do campo; a contribuição de um programa do Ensino Superior para a formação docente; gênero e educação; a captação e armazenamento de águas da chuva etc. Nesse conjunto de trabalhos, caracterizado por uma diversidade de temáticas, quase todas relacionadas ao contexto rural, constatamos em várias análises um esvaziamento político e um distanciamento da agenda dos movimentos populares do campo.

A título de ilustração, a própria categoria “Educação do Campo”, que poderia ser um fio condutor importante nas discussões acerca do universo escolar, por exemplo, está ausente nas discussões realizadas em parte dos trabalhos analisados. E noutros, essa categoria é discutida em um item específico do trabalho, mas depois desaparece no restante do texto, como algo alheio à realidade em questão. Entretanto, em vários TCC's, à Educação do Campo é dada uma atenção especial, dado o reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento dos povos do campo, não apenas no sentido educativo, mas também político, cultural.

Nesse sentido, não tem como negar que a Educação do Campo cumpre um papel importante nos processos de luta política e ideológica dos camponeses, inclusive a sua gênese se realiza no seio dos movimentos do campo como um instrumento de resistência e de afirmação dos reais interesses do campesinato.

A inclusão da Educação do Campo nas discussões dos TCC's, em que essa perspectiva não fora contemplada, poderia ser utilizada tanto na perspectiva da formação, considerando a contribuição teórica e prática que essa modalidade dispõe para o desenvolvimento do território camponês, como na perspectiva de afirmação e de fortalecimento desse movimento que está se consolidando no país, haja vista os desafios gerados nas disputas que são travadas no campo das políticas públicas da educação.

E por falar em interesses do campesinato, observamos que a reforma agrária, um dos objetivos centrais das lutas dos trabalhadores do campo, pouca visibilidade tem nos trabalhos dos egressos, embora as discussões contemplem temas correlatos, como a defesa dos direitos dos povos do campo, a afirmação da necessidade de uma

educação contextualizada e referenciada no social, a participação na construção da cidadania e outras questões dessa natureza.

A presença tímida da discussão acerca da reforma agrária e das lutas históricas dos movimentos do campo nos TCC's pode significar uma incompreensão do sentido político da Educação do Campo, do seu compromisso orgânico com as lutas pela emancipação humana e com a construção de um projeto de campo alternativamente positivo para o país.

Se um dos princípios da Educação do Campo é a sua vinculação às lutas sociais dos trabalhadores do campo, então, seria coerente a inclusão da reforma agrária, pelo menos, nas discussões dos trabalhos a ela correlacionados, uma vez que poderia fortalecer o campo de forças que se mobiliza em função dessa demanda, assim como de outros direitos a ela relacionados.

Nesse contexto, à categoria “trabalho” uma atenção especial poderia também ser dispensada, ou pelo menos ser tomada como uma referência de base para reflexão, em alguns trabalhos, dadas as condições adversas de exercício do trabalho docente expressas em vários TCC's, assim como o sentido educativo presente nessa categoria.

Considerando a premissa marxiana de que o ser humano se autoconstitui por meio da atividade do trabalho e que as determinações deste se verifica no desenvolvimento de todos os setores da vida humana, inclusive no complexo da educação, na determinação da forma e dos conteúdos, nas condições objetivas da realização do trabalho pedagógico, então, esta categoria (trabalho) poderia também ser integrada nos estudos enquanto um conceito de mediação que permite pensar e problematizar a educação na dinâmica da vida social do campo.

A inclusão da categoria “trabalho” na produção dos egressos seria fundamental para se compreender as lógicas que produzem e reproduzem as assimetrias sociais e de poder, tão presentes nas relações capitalistas de exploração e de subalternidade. É um elemento chave para se compreender o funcionamento do modo de produção capitalista, suas contradições e o rebatimento nos vários âmbitos sociais.

Ao se apropriarem dessas possibilidades de análise, os egressos teriam condições mais favoráveis para analisar a realidade social e construir mediações possíveis para enfrentar os desafios que porventura poderão encontrar no próprio

contexto de sua atuação profissional. Nesse sentido, são pertinentes as observações de Ferreira e Souza (2015, p. 11) quando dizem que

Para educar numa sociedade de classe, especialmente, neste momento em que a sociedade vem atravessando uma fase de crise 'autodestrutiva do capital', torna-se imprescindível fomentar, no indivíduo, a tomada de consciência de sua posição de classe. Significa a afirmação de que a educação é, acima de tudo, um ato político e como tal, um ato de reconhecimento da politização dos interesses que estão postos nos mecanismos de sustentação da sociedade. A formação emancipatória só se evidencia na medida em que se dá, pelo sujeito, a crítica compreensão de seu papel social numa perspectiva de classe para si. Esta compreensão que implica na elevação do sujeito necessita da contribuição da escola.

Portanto, trazemos à reflexão as questões postas no início das análises aqui realizadas, quais sejam: a *quem* e *como* servirão os conhecimentos ora produzidos na LECAMPO? Quais interesses serão considerados na construção desses conhecimentos? Que tipo de conhecimento será necessário, levando em conta a realidade social aqui discutida?

Diante de tudo isso, constatamos que o curso de Licenciatura em Educação do Campo é um espaço plural, constituído a partir de concepções diversas e contraditórias, com possibilidades de emancipação e de construções de novas relações, mas também de manutenção do *status quo*. Mas, como o próprio Freire (2001, p. 47) reconhece,

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: *não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa*. Esta afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo de quem tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supraestrutura, só pode algo depois das transformações infraestruturais.

Por ser um curso novo, com uma proposta político-pedagógica inovadora e, em certa medida, revolucionária, diferenciada da educação que tradicionalmente se processa na academia, com sujeitos que, até pouco tempo, não ocupavam as cadeiras da universidade, então é compreensível que alguns desafios se coloquem no caminho.

Desafios políticos, pedagógicos, epistemológicos, culturais que podem até ser amenizados, mas que vão continuar existindo, até porque a realidade é histórica e dinâmica e comporta perspectivas diversas.

Ao considerar as questões evidenciadas neste trabalho investigativo, reafirmamos que a formação de professores, quando fundamentada nos pressupostos políticos e educativos defendidos pelo Movimento da Educação do Campo, mesmo com as contradições que apresentam, por estar circunscrita no contexto da sociedade do capital, contribui com a promoção de uma educação omnilateral/emancipadora no meio rural, uma vez que oferece instrumentos teórico-metodológicos que ajudam a ressignificar positivamente o fazer pedagógico, produzindo novos sentidos e concepções coerentes com o projeto histórico dos trabalhadores organizados do campo.

Reafirmamos também a formação inicial desenvolvida pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFCG, caracteriza-se como uma estratégia que pode contribuir com a redução das desigualdades sociais, uma vez que o acesso a essa política específica de formação amplia as oportunidades para o desenvolvimento humano dos sujeitos que dela participam, sob variados aspectos (pessoal, cultural, profissional, político).

5 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Buscamos analisar, neste trabalho investigativo, os limites e as possibilidades de emancipação presentes na formação inicial de professores em Educação do Campo, considerando como *locus* de investigação o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFCG. Neste sentido, situamos o objeto de estudo no contexto da totalidade social histórica, dada a natureza multideterminada da realidade social em questão.

Portanto, necessária se fez uma discussão inicial acerca da realidade agrária brasileira e das lutas camponesas, destacando as relações contraditórias oriundas dos modelos antagônicos de organização fundiária, partindo do pressuposto de que a Educação do Campo se origina dessas relações, como uma estratégia de luta/resistência e de afirmação dos interesses da classe camponesa. Nesse debate, evidenciamos as raízes históricas e a trajetória das desigualdades sociais no campo, chamando a atenção para a permanência da hegemonia do latifúndio e dos problemas dele derivados, como o empobrecimento dos povos do campo, a expropriação da terra e expulsão dos camponeses do campo, o desemprego e trabalho explorado, as desigualdades educacionais, a violência contra os trabalhadores do campo, a degradação da qualidade de vida, o desmatamento e desertificação do solo, o uso desregrado de agrotóxicos e fertilizantes artificiais etc.

A análise que fizemos da questão agrária no Brasil nos permite afirmar que os problemas da terra ainda são atuais e que o desenvolvimento do capitalismo no campo, com o consequente processo de modernização da agricultura, tem intensificado os processos de concentração fundiária e de empobrecimento das famílias camponesas. Neste sentido, a reforma agrária ainda permanece no papel, chegando até a fazer parte da agenda governamental, mas sem implementação, como uma política de Estado voltada para a emancipação dos povos do campo, nem tampouco para a dinamização da produção agrícola.

Entretanto, ao longo de toda essa história da terra, percebemos e sistematizamos a resistência dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo e suas tentativas de construção de um modelo societário alternativo, livre das determinações do Capital. Com efeito, verificamos que a história do Brasil é atravessada por diversas

lutas no campo, resultantes das contradições sociais, econômicas e político-culturais geradas no decorrer de sua constituição, tendo como protagonistas diversos sujeitos empenhados na luta pela terra e na defesa de outros direitos historicamente negados aos povos do campo.

Assim posto, levamos em conta nessa discussão das lutas no campo os antecedentes históricos que demarcam o início das lutas pela terra do Brasil, buscando entender seus sentidos e sua relação com o tempo presente, a começar pela resistência dos povos indígenas contra os processos de expropriação de suas terras e do cativeiro imposto pelos colonizadores. Em seguida, discorreremos sobre as lutas dos negros contra a escravidão, pelo acesso a terra e por trabalho, materializadas em diversas formas de ação e organização, a exemplo dos quilombos, territórios de resistência e de sociabilidade, de liberdade e de vida comunitária.

A título de ilustração da imensidão das lutas coletivas realizadas no país, sublinhamos ainda, nesse itinerário, as lutas dos camponeses contra a expropriação imposta pelos coronelistas e latifundiários, como a Guerra de Canudos, realizada nos anos de 1896 e 1897, nos sertões da Bahia; a Guerra do Contestado realizada nos anos de 1912-1916, nos estados do Paraná e Santa Catarina; as lutas dos colonos migrantes explorados nos cafezais das fazendas paulistas; a revolta de Trombas e Formoso, em Goiás, nos anos de 1950 a 1957; os diversos conflitos pela terra em Porecatu, no Estado do Paraná; os conflitos entre posseiros e grileiros no Maranhão, em meados da década de 50, na região do Pindaré; a formação e expansão das Ligas Camponesas para várias partes do país, cuja atuação gerou expectativas positivas no sentido de transformações estruturais relacionadas à questão fundiária.

Às Ligas Camponesas, CPT, assim como ao MST, dispensamos uma atenção maior neste trabalho, dada a sua relevância na história da luta pela terra no Brasil. Através das Ligas, a luta pela terra ganhou projeção nacional e internacional e a reforma agrária despontou como uma possibilidade histórica, passando a ser pauta no cenário político nacional. A atuação das Ligas foi importante no sentido dos processos de construção da classe camponesa e de mobilização das massas, gerando expectativas positivas, no sentido de transformações estruturais, dada a força do

movimento. Não obstante, o golpe militar de 64 freou esse processo de luta pela terra e o movimento dos camponeses foi derrotado pelas forças conservadoras.

Durante o regime militar, no contexto de agravamento da questão agrária, surge no ano de 1975 a CPT, na cidade de Goiânia, uma organização constituída pelas alas mais progressistas da Igreja Católica que serviria de assessoria à luta dos trabalhadores do campo. Em 1984, na cidade de Cascavel-PR, nasce o MST, defendendo como objetivos centrais a luta pela terra, pela reforma agrária e por mudanças sociais no país. Mas, no decorrer de sua história, o MST ampliou o campo de atuação, partindo da compreensão de que a luta pela terra deve estar articulada à luta por outras demandas consideradas importantes pelo movimento, tais como educação, cultura, saúde, comunicação, gênero, juventude etc. A luta por esses direitos tem sido materializada nas formas de atuação que o MST tem adotado, como a ocupação de latifúndio e de prédios públicos, marchas, acampamentos, jejuns e greves de fome, vigílias, manifestações, dentre outras.

É sensato sublinhar que, no decorrer da história das lutas sociais no campo, outros movimentos deram e ainda dão a sua contribuição na construção da nova sociedade, a exemplo do MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), do MPA (Movimento de Pequenos Agricultores), da APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil).

Ainda sobre as lutas no campo, vimos que as relações entre campesinato e capital têm sido permeadas por intensos conflitos, cuja resolução é bastante complexa, porque envolve interesses contraditórios e inconciliáveis. Nesse contexto, a reforma agrária, tal qual propõe o campesinato, é o objeto central da conflitualidade que se constata no campo, assim como o motivo principal das variadas formas de violência produzidas contra os camponeses.

Neste sentido, a negação do acesso à educação escolar/acadêmica tem sido uma das formas mais evidentes da violência contra as populações do campo, o que tem levado os movimentos sociais a se mobilizarem por políticas educacionais que assegurem o acesso e a permanência desses sujeitos no mundo escolar. A inclusão da educação nas lutas dos camponeses está relacionada à ideia de que sem educação não tem como democratizar o acesso à terra e ao capital (STEDILE; FERNANDES,

1996, p. 162). Nesse sentido, nota-se um engajamento político dos movimentos contemporâneos na organização de processos formativos, assim como na luta por políticas educacionais que atendam adequadamente às demandas das populações do campo.

Desse contexto, origina-se o Movimento da Educação do Campo, de âmbito nacional, constituído em meados dos anos 90 por diversos sujeitos coletivos, com objetivos político-pedagógicos alinhados ao projeto histórico dos trabalhadores. Trata-se de um movimento sociopolítico de classe, cujos princípios e valores se contrapõem ao ideário educacional capitalista, propondo novos sentidos para a educação efetivada no meio rural.

Nesse sentido, observamos nesse movimento a defesa de uma educação própria para os povos do campo, na qual se evidencia a existência de sujeitos que são capazes de pensar e produzir a sua própria educação, assim como a própria história. Portanto, questiona-se o tipo de educação que historicamente tem se materializado nas escolas do campo, geralmente pautada nas prescrições advindas do modelo urbano, propondo em seu lugar uma educação para a emancipação. É a Educação do Campo em pauta!

Sobre a Educação do Campo, abordamos neste trabalho os fundamentos políticos e pedagógicos, por meio dos quais ela vem se constituindo, no intuito de compreender a sua natureza e o seu desenvolvimento enquanto política institucional e enquanto práxis que já se materializa no cotidiano de diversas iniciativas espalhadas pelo país, a exemplo das práticas educativas desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFCG.

Em seguida, situamos a Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Campina Grande, no âmbito da política de educação superior, evidenciando os objetivos políticos e pedagógicos que apresenta no seu PPC, buscando identificar os aspectos didático-pedagógicos, políticos, sociais e ambientais que coadunam com a perspectiva educacional emancipadora defendida pelo Movimento da Educação do Campo.

E, por fim, analisamos os princípios políticos e educativos e os valores expressos na produção acadêmica dos alunos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, problematizando as contribuições pedagógicas, políticas, epistemológicas às

escolas públicas da região e às experiências formativas não escolares protagonizadas pelas organizações coletivas dos povos do campo (movimentos sociais, cooperativas, associações, sindicatos, dentre outros).

Nos processos de análise, buscamos saber se a educação que é produzida no Curso de Licenciatura em Educação do Campo se configura como uma estratégia de formação de professores na perspectiva da emancipação humana para as escolas do campo; e se a formação que é desenvolvida nesse curso contribui para a constituição de uma escola do e no campo, referenciada socialmente, de maneira que seja possível perceber sinais de transformação.

Os resultados revelaram um contexto bastante complexo, atravessado por perspectivas político-educativas contraditórias, ora alinhadas aos interesses e valores das classes trabalhadoras, numa perspectiva contra-hegemônica de classe para si; ora conformadas a uma perspectiva eclética, apresentando, contraditoriamente, nos mesmos trabalhos, traços de uma educação emancipadora, que rompem ou questionam a sociedade de classes e suas contradições, e traços de uma educação domesticadora, funcional aos interesses do Capital, reduzindo os processos educativos à utilização de técnicas e metodologias de ensino alinhadas à lógica de mercado, negligenciando/omitindo, portanto, o aspecto politizador da educação.

Entretanto, alguns consensos nos trabalhos observados foram possíveis sistematizar, como a reivindicação de uma educação/escola que contemple as especificidades sociais, culturais dos povos do campo e a denúncia da precarização das escolas da região, embora, em alguns casos, situando os problemas apenas no âmbito escolar.

Do ponto de vista didático-pedagógico, constatamos nos trabalhos uma valorização desse aspecto, visivelmente expresso numa diversidade de recursos – música, teatro, desenho, leitura literária, produção de jogos didáticos etc – que revelam a criatividade e dinamicidade presente nos processos formativos da LECAMPO. Essa diversidade de recursos mobilizados nos trabalhos de conclusão de curso dos egressos pode ser entendida como uma resposta à monotonia e apatia verificadas nas aulas durante o processo de investigação de boa parte desses sujeitos.

A valorização dos recursos acima citados, assim como a defesa intransigente da utilização de metodologias adequadas às necessidades educativas da região é um aspecto que sobressai nas análises de uma parte significativa dos trabalhos dos egressos, inclusive em alguns trabalhos é concebido como a resposta para os problemas relacionados aos processos de ensino e aprendizagem. Essa visão reducionista de educação acaba obscurecendo ou negligenciando o aspecto político da educação, defendido na proposta originária da Educação do Campo, ainda mais quando em determinadas discussões estão postas temáticas que carecem de uma reflexão dessa natureza. Em vários TCC's, por exemplo, defende-se uma educação que leve em consideração a realidade dos povos do campo, entretanto, a reforma agrária, um tema que tem relação com a produção da existência desses sujeitos, não chega nem a ser citada. Nesse sentido, colocar em prática uma educação que não se reduza a métodos de ensino é um desafio que se coloca na realidade formativa que se desenvolve na LECAMPO.

Vimos no decorrer das análises que a dimensão política da educação é possível de ser contemplada nas diversas áreas de formação do curso, inclusive destacamos, em alguns trabalhos, um esforço analítico em se considerar a realidade investigada na sua totalidade. Nesses trabalhos, a Educação do Campo é compreendida no contexto das lutas sociais, como uma possibilidade histórica de se fazer garantir o direito à educação aos povos do campo. Nesse sentido, valorizam-se os aspectos técnicos da educação, mas se afirmando também a importância dos demais fatores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Ao considerar o universo escolar da região, as discussões realizadas nos trabalhos sublinham algumas questões teóricas e práticas que podem ressignificar positivamente tanto as práticas educativas que são realizadas no interior da escola como as políticas educacionais mais amplas, no sentido da emancipação, como está posto neste trabalho. São questões que podem ser estendidas também às experiências formativas não escolares que se processam nas organizações coletivas dos trabalhadores do campo (movimentos sociais, cooperativas, associações, sindicatos).

Além dos aspectos citados em parágrafos acima, um conjunto de fatores podem ser evidenciados como contribuições que a LECAMPO busca desenvolver e que podem

ser estratégias importantes para o desenvolvimento da educação escolar da região, a saber:

- A afirmação da Educação do Campo na formação de sujeitos;
- A participação crítica e democrática nos processos político-pedagógicos desenvolvidos na escola;
- A importância da articulação da escola com os movimentos sociais, reconhecendo nestes o caráter formativo-politizador e construtor de novas relações no campo;
- A compreensão da escola enquanto espaço coletivo de socialização, de produção de conhecimento e de politização;
- A valorização da cultura local e regional enquanto instrumento de construção identitária das populações do campo;
- A abordagem dos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da totalidade social histórica;
- Afirmação da educação como direito que deve ser assegurado aos povos do campo;
- A visão crítica acerca da construção curricular, considerando a necessidade de adequação à realidade e demandas de seus sujeitos;
- A crítica a respeito da precarização do aparato escolar e das condições de exercício do trabalho docente;
- A resignificação do território camponês, enquanto espaço de vida, de produção cultural, de trabalho e dignidade;

Considerando a realidade educacional brasileira, particularmente a educação superior, que é hegemonizada por tendências político-pedagógicas funcionais ao capital, é sensato reconhecer que a LECAMPO se constitui numa estratégia político-pedagógica importante para o desenvolvimento sustentável da região, dado o compromisso que mantém com as reais aspirações das classes trabalhadoras, principalmente com as populações do campo, assim como o potencial emancipador presente no seu projeto e nas suas práticas.

Referências

- ALBUQUERQUE, Maria do C. Participação cidadã nas políticas públicas. In. HERMANN, Klaus (Org.). **Participação cidadã: novos conceitos e metodologias**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2004, p. 15-60.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALENTEJANO, Paulo Roberto R. A política de assentamentos rurais do governo FHC e os desafios da reforma agrária no Brasil do século XXI. In. **Agrária Revista do Laboratório de Geografia Agrária** – Departamento de Geografia. Universidade de São Paulo. São Paulo: FFLCH-USP, nº 1, pp. 2-15, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/agraria/article/view/73>> Acesso: 10/01/2015.
- ALFONSIN, Jacques Távora. Direitos ainda são violados 52 anos após estatuto do trabalhador rural. In. **MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/03/04/direitos-ainda-sao-violados-52-anos-apos-estatuto-do-trabalhador-rural.html>>. Acesso: 17/abril/2015.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 77, mai. 1991, p. 53-61.
- ALVES, Maria Helena Moreira. Introdução: dependência e o Estado de Segurança Nacional. In. _____. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1984, p. 19-30.
- AMORIM, Jaime. 2015 vai ser o ano de retomar as grandes mobilizações pela Reforma Agrária. In. **MST**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2014/12/08/jaime-amorim-2015-vai-ser-o-ano-de-retomar-as-grandes-mobilizacoes-pela-reforma-agraria.html>>. Acesso em: 10/05/2015.
- ANDERY, Maria Amália et; all. Para **Compreender a Ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988.
- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**. Buscando Rigor e Qualidade. Caderno de Pesquisa. N. 113. Julho, 2001.
- ARAÚJO, Gracieda dos Santos. Desenvolvimento do campo e educação: concepções, contradições e possibilidades. In. **Entrelaçando Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. Nº 6, vol. 1, ano III, set. a dez, 2012, p. 24-34. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ufrb.edu.br%2Frevistaentrelacando%2Fdownloads%2Feducacao-no-06-ano-iii%2F189-3-desenvolvimento-do-campo-e-educacao--arajo%2Fdownload&ei=oLAoU_rNENLJkAe1ioCACg&usg=AFQjCNEiWtXI1QYrnXGQwDoP726MW8Zs4Q&bvm=bv.62922401,d.eW0>. Acesso: 09/08/2013.

ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. Representações da Luta e da Resistência Negra no Quilombo Manuel Congo na literatura de cordel. In. **Revista de Estudos Literários Terra roxa e outras terras**. Volume 21, set., 2011, p. 87-100. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/terraroja/g_pdf/vol21/TRvol21h.pdf>. Acesso: 03/06/2015.

ARROYO, Miguel G; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília. DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos do Cedes**, vol. 27, n. 72. Campinas: Cedes, maio/ago. 2007, p. 157-176.

ARROYO, Miguel. Os coletivos diversos repolitizam a educação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARRUDA, Marcos. Brasil e globalização: oportunidades e desafios. In. **CESE Debate**. Nº 5. Salvador: CESE., Jul., 1996, p. 9-32.

ARRUDA, Pedro Gustavo Fernandes Fassoni. **O “fazer-se” da burguesia industrial no Brasil**: possibilidades históricas e obstáculos para o exercício da hegemonia burguesa (1930-1954). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília. Marília. Dezembro de 2003.

AZEVEDO, Maria Célia. **Onda negra, medo branco. O negro no imaginário das elites – Séc. XIX**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004. v. 1

BALSAN, Rosane. Impactos decorrentes da modernização da agricultura brasileira. In. **Campo-Território – Revista de Geografia Agrária**, v. 1, n. 2, p. 123-151, ago. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e Educação do Campo: promovendo territorialidades da agricultura familiar e desenvolvimento sustentável. p. 19-50. In. JEZINE, Edineide; BATISTA, Maria do Socorro Xavier; MOREIRA, Orlandil de Lima (Orgs.). **Educação Popular e movimentos sociais**: dimensões educativas na sociedade globalizada. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, pp. 19-50.

BEZERRA, Gregório. **Memórias**. São Paulo: Boitempo, 2011.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 5ª Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, p. 42-61.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (Orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm>. Acesso: 12/11/2014.

_____. Senado Federal, Secretaria de Informação Legislativa. **Decreto nº 53.700**, de 13 de Março de 1964 - Publicação Original, 1964. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=114765>>. Acesso: 02/04/2015.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/con1988.pdf>. Acesso: 14/02/2015.

_____. Presidente (1995- Fernando Henrique Cardoso). **Mensagem ao congresso Nacional: abertura da 4ª sessão legislativa ordinária da 51ª legislatura**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de comunicação do Governo, 2002. 584p.

_____. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Prouni Programa Universidade para todos. 2005. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>>. Acesso em: 14/10/2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.nead.gov.br%2Fportal%2Fnead%2Fpublicacoes%2Fdownload_orig_file%3Fpageflip_id%3D11820081&ei=lsM5U7n6Lsjt0gHWxYC4AQ&usg=AFQjCNFdpSs5JaB3Zycn0TfG_n7Ue2xCIA&bvm=bv.63808443,d.dmQ Acesso: 10/05/2013.

_____. Ministério da Educação – MEC. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12394:programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo-1&catid=320:procampo&Itemid=679. Acesso: 03/07/2015.

_____. Ministério da Educação, SECAD. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. In. **Cadernos SECAD**, vol. 2., 2007.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Pacto Nacional da Educação do Campo**. SECAD, 2009.

_____. Ministério da Educação; Ministério da Ciência e Tecnologia. Conselho Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social. **Ciência Sem Fronteira: um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e informação**. 2011. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/apresentacoes/ApresentacaoMercadante260711.pdf>>. Acesso em: 18/10/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal de Campina Grande. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Campina Grande, 2011. Disponível em: <http://www.cdsa.ufcg.edu.br/home/arq/documentos/ppc/educampo/projeto_pedagogico_do_curso_Educacao_do_Campo_Versao_Final.pdf>. Acesso: 10/03/2013.

BRITO, Ângela Xavier de; LEONARDOS, Ana Cristina. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. In. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, jul/2001, p. 7-38.

CALADO, Álder Júlio Ferreira. Reproblematizando o(s) conceito(s) de Educação Popular. In. COSTA, Marisa V. (Org.). **Educação popular hoje**. São Paulo: Edições Loyola, 1998, p. 123-146.

_____. **Direitos humanos x capital**. João Pessoa: Edições Fafica/Ideia, 2003.

_____. Movimentos sociais populares: qual cidadania? Qual educação? In. CALADO, Álder J.; SILVA, Alexandre M. T. da. **Cidadania no horizonte do trabalho**: reflexões sócio-históricas e pedagógicas. João Pessoa: Idéia/Edições FAFICA, 2005, p. 9-30.

CALAZANS, M. Julieta Costa. **Para compreender a educação do estado no meio rural**: traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria. Educação e Escola no campo. Campinas: Papirus, 1993. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/cms/cmstxt1.htm>. Acesso em: 01/08/2010.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. In. **Estudos Avançados**. 15 (43), 2001 p. 207-224.

_____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004a.

_____. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In. MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire França Azevedo de. Orgs. **Contribuições para construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004b. Col. Por uma Educação do Campo.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, v. 7, nº 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____. **O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa.** In: _____. (Org.). Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 63-83.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e Processo Formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo:** registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2011. P. 95-121.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CARTER, Miguel. Desigualdade social, democracia e reforma agrária no Brasil. In: _____. (Org.). **Combatendo a desigualdade social:** o MST e a reforma agrária no Brasil. São Paulo: Editora UNESP, 2010, 564 p.

CARVALHO, Horácio Martins. Política Compensatória de Assentamentos Rurais como Negação da Reforma Agrária. In: **Revista Nera.** Ano 7, n. 5, agosto/dezembro de 2004, p. 113-122. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/05/10_horacio_carvalho.pdf>. Acesso: 10/08/2015.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rieb/n58/a10n58.pdf>>. Acesso: 12/03/2016.

CAVALCANTE, José Luiz. A Lei de Terras de 1850 e a reafirmação do poder básico do Estado sobre a terra. In: **Histórica:** Revista on line do arquivo do Estado de São Paulo. 2005. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao02/materia02/>>. Acesso: 09/10/2014.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A educação superior.** Texto online. 2007. Disponível em: http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/a%20educa%C2%A6%C3%8Ao%20superior.pdf Acesso: 07/12/2013.

CHACON, José Marcelo Traina; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. In: **Universia Publicaciones.** Vol. 6, Núm. 17, 2015.

CHRISTILLINO, Cristiano Luís. **Litígios ao sul do Império:** a Lei de Terras e a consolidação política da Coroa no Rio Grande do Sul (1850-1880). Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). 2ª Edição.

Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2002, p.11-39.

CUNHA, Dileine Amaral da; ROCHA NETO, Ivan. A Importância do Programa Ciência sem Fronteiras: o estudo do caso australiano, primeiros resultados e recomendações. In. **Revista Brasileira de Pós Graduação (RBPG)**. Capes. Brasília, v. 13, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/ISAAC/Downloads/955-3926-1-PB.pdf>. Acesso: 14/06/2016.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. In. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. In. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DAVID, Maria Beatriz de Albuquerque; WANIEZ, Philippe; BRUSTLEIN; Violette. Atlas dos beneficiários da reforma agrária. In. **Estudos Avançados**, v. 11, nº 31, São Paulo: IEA, Set./Dez. 1997, p. 51-68.

DELGADO, Guilherme Costa. Mudança técnica na agricultura: constituição do complexo agroindustrial e político tecnológica recente. In. **Cadernos de Difusão de Tecnologia**. Brasília: EMBRAPA, v. 2, n. 1, p. 79-97, jan./abr. 1985.

DELGADO, Guilherme Costa. A Questão Agrária no Brasil, 1950-2003. In. JACCOUD, Luciana (Org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: Ipea, 2005. p. 51-90.

DIAS SOBRINHO, José. **Concepções de universidade e de avaliação institucional**. Avaliação (Campinas) [online], v.4, n.2, 1999, p. 29 – 40. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v04n02/v04n02a03.pdf> Acesso: 12/03/2014.

DOMINGUES, Petrônio José. **Negros de Almas Brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo: 1915-1930**. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/eaa/v24n3/a06v24n3>>. Acesso: 10/02/2015.

DOWBOR, Ladislau. **A formação do capitalismo dependente no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982. Disponível em: <<http://dowbor.org/fcdb.pdf>> Acesso: 10/12/2014.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 7ª ed. São Paulo. Edições Melhoramento, 1967.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Brasil: 500 anos de luta pela terra. In. **Reforma Agrária**: Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária – ABRA. Vol. 28, nº 1, 2 e 3, Jan/Dez 1998. Vol. 29, nº 1, Jan/Ago 1999. Rio Claro. Disponível em: <file:///C:/Users/Isaac%20Alexandre/Downloads/ano28e29%20(1).pdf>. Acesso: 12/03/2015.

_____. **A formação do MST no Brasil**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Questão Agrária:** conflitualidade e desenvolvimento territorial. 2004. Disponível em: http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/Bernardo_QA.pdf. Acesso: 12/05/2015

_____. **20 ANOS DO MST E A PERSPECTIVA DA REFORMA AGRÁRIA NO GOVERNO LULA.** (2006) Disponível em: <http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/desenvolvimento-agrario/texto-42-20-anos-do-mst-e-a-perspectiva-da-reforma-agraria-no-governo-lula.pdf>. Acesso: 12/03/2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In. MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CC8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fxa.yimg.com%2Fkq%2Fgroups%2F26292119%2F1799913715%2Fname%2Fartigo_bernardo.pdf&ei=d6olU6CYKomvkAeayoCICw&usg=AFQjCNE8o16mbLywssRFHuyhZoW3c0ggjg Acesso em: 20/11/2013.

_____. O MST e as reformas agrárias do Brasil. In. **Debates. Observatório Social de América Latina (OSAL)** - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Ano IX, nº 24, Outubro de 2008, pp. 73-85.

_____. Reforma agrária e Educação do Campo no governo Lula. In. **Campo-Território:** Revista de Geografia Agrária, v. 7, n. 14, p. 1-23, ago., 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/17406>. Acesso: 12/05/2015.

_____. A reforma agrária que o governo Lula fez e a que pode ser feita. In. SADER, Emir. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil:** Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013, p. 191-206.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In. MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 5. Disponível em: Acesso: 12/11/2012.

FERNANDES, Florestan. A Integração do Negro na Sociedade de Classes. São Paulo: Ática, 1978. Volume 1; Volume 2.

_____. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta. O Estatuto do Trabalhador Rural e o Funrural: ideologia e realidade. In. **Perspectivas:** Revista de Ciências Sociais. Universidade Estadual Paulista - UNESP v. 1 1976, p. 188-202. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/issue/view/9/showToc>. Acesso: 20/01/2015.

FERREIRA, Jorge. O Partido Comunista Brasileiro e o governo João Goulart. In.

Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 33, nº 66, p. 113-134, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882013000200007&script=sci_arttext>. Acesso: 10/01/2015.

FERREIRA, José R. M. O poder dos generais. In. _____. **História:** 8ª série. São Paulo: FTD, 1997.

FERREIRA, Maria Onete Lopes; SOUZA, Caroline Linhares de. A história e a realidade desafiadora da escola no século XXI: pensando a utopia com Marx & Engels e os marxistas. In. **Marx e o Marxismo 2015:** insurreições, passado e presente. NIEP Marx. Universidade Federal Fluminense. Niterói. Disponível em: <http://www.niepmarx.com.br/MM2015/anais2015/mc16/Tc163.pdf>>. Acesso: 10/10/2015.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). In. **Linhas Críticas.** Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v18n36/v18n36a13.pdf> Acesso: 20/03/2014.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante.** 5ª Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, p. 34-41, 1985.

_____. **Política e educação:** ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. O Trabalho como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral de Trabalhadores. In. **Caderno de Texto – 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem.** http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/pdf/caderno_conferencia.pdf Acesso em 23/10/15.

FUMES, Rodrigo César Paes; OLIVEIRA, Leonardo Rodrigues de. O MST na era Collor. In. **XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária.** São Paulo, 2009, pp.1-24. Disponível em: http://www.geografia.ufflch.usp.br/inferior/laboratorios/agraria/Anais%20XIXENGA/artigos/Fumes_RCP.pdf>. Acesso em: 14/03/2015.

FURTADO, Celso. **Análise do modelo brasileiro.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

GADELHA, Regina Maria d'Aquino Fonseca. A Lei de Terras (1850) e a abolição da escravidão: Capitalismo e força de trabalho no Brasil do século XIX. In. **Revista**

História, jan/jul. São Paulo, p. 153-162, 1989.

GADOTTI, Moacir. Prefácio - Educação e ordem classista. In. FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 06-08.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **Movimentos Sociais e Educação**. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 5).

GONÇALVES, Moisés A. Repertórios de lutas e utopias. In. CALADO, Álder Júlio; SILVA, Alexandre M. T. da. **Cidadania no horizonte do trabalho**: reflexões sócio-históricas e pedagógicas. João Pessoa: Idéia/Edições FAFICA, 2005, p. 31-42.

GORENDER, Jacob. Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. In. STEDILE, João Pedro. **A questão agrária hoje**. 3ª edição. Porto Alegre: Ed. Universidade-UFRGS, 2002.

GORONDER, Jacob. Regime territorial no Brasil escravista. In. STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate na esquerda: 1960-1980. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

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

JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; RABELO, Jackline. Universalização da educação básica e reprodução do capital: ensaio crítico sobre as diretrizes da política de Educação para Todos. In. **Revista Trabalho Necessário**. Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação – NEDDATE da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF. Ano 07. N. 09, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/>. Acesso: 11/10/2015.

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem**: a origem do trabalho livre no Brasil. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

LEHER, Roberto. Reforma Universitária do governo Lula: retorno do protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais. fev., 2004. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/Reforma_universit_governo_LULA.htm. Acesso: 12/05/2014.

LESBAUPIN, Ivo. Apresentação: o desmonte de um país. In. _____ (Org.). **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 7-13.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6ª edição,

São Paulo, Heccus Editora (2013).

LUKÁCS, Georg. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

LUZZI, Nilsa. **O debate agroecológico no Brasil**: uma construção a partir de diferentes atores sociais. Tese (doutorado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais. 2007.

JEZINE, Edineide; PRESTES, Emília Maria Trindade. Democratização do acesso à educação superior no Brasil. In. RAMALHO, Betania Leite (Et. all). **Reformas educativas, educación superior y globalización em Brasil, Portugal y España**. Valencia: Editorial Germania, 2011, p. 19-42.

KERSTENETZKY, Célia Lessa. **Políticas sociais**: focalização ou universalização. Niterói: UFF, 2005. Texto para discussão, nº 180.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Orgs. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Col. Por uma Educação do Campo, vol. 4. Disponível em:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDEQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.ufrb.edu.br%2Feducampo%2Fcomponent%2Frodownloads%2Fdocumentos%2Finformativos%2F86-vol-4-educao-bsica-do-campo%2Fdownload&ei=RscOU4CQKliokQe92IG4Aw&usg=AFQjCNGe8V4ivzV495eAAnV2LIwrdDrmbA>

LIMA, Aldinete Silvino de.; LIMA, Iranete Maria da Silva. Educação matemática e educação do campo: desafios e possibilidades de uma articulação. In. **Em Teia**: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, vol. 4 - número 3, 2013. Acesso em 12/11/2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Isaac%20Alexandre/Downloads/182-808-1-PB%20(2).pdf>

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva. Rio de Janeiro, 2005.

MANCEBO, Deise. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995- 2014). In. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3726.pdf>>. Acesso: 12/02/2016.

MARTINE, George. A trajetória da modernização agrícola: a quem beneficia? In. **Lua Nova**, nº 23, março, 1991. p. 7-37.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. 9ª edição. São Paulo: Contexto, 2010. Disponível em: <http://minhateca.com.br/SPQRAFA/Livros+de+Hist+c3*b3ria%284%29/O+Cativeiro+da+Terra-+Jos*c3*a9+de+Souza+Martins,42231414.pdf> Acesso: 12/09/2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MATTEI, Lauro Francisco. A reforma agrária brasileira: evolução do número de famílias assentadas no período pós-redemocratização do país. In. **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, vol. 20, n. 1, 2012: 301-325. Disponível em: <http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/24016_Cached.pdf>. Acesso: 12/03/2015.

MATTOS, Enlinson; INNOCENTINNI, Thais; BENELLI, Yuri. Capitânias hereditárias e desenvolvimento econômico: herança colonial sobre desigualdade e instituições. In. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 42, nº 3, dez. 2012. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/1428/1124>> Acesso: 09/11/2014.

MAURO, Gilmar. O governo Dilma não fez nada em termos de reforma agrária. In. **MST. Um balanço da reforma agrária e do VI Congresso Nacional do MST**. 2014. Disponível em: <<http://www.alainet.org/images/An%C3%A1lise%20do%20MST%20sobre%20a%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20no%20Brasil%20-%2020maio14.pdf>>. Acesso: 10/05/2015.

MELO, Samuel Pires; SANTOS, Ayana Candace. As faces dos atores sociais ingressos no ensino superior: experiência do campus do sertão – UFAL. In. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. 2010. Disponível em: http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_13/e13-52.pdf

MENEZES NETO, Antonio Júlio. A Igreja Católica e os movimentos sociais do campo: a Teologia da Libertação e o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. In. **Caderno CRH**. Salvador, v. 20, n. 50, Maio/Ago, 2007, p. 331-341.

MESQUITA, Livia Aparecida Pires de. Modernização da agricultura e formação dos complexos agroindustriais. In. **XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária**. São Paulo, 2009, pp. 1-17.

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

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa em saúde**. 7ª edição. São Paulo: Huitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1993.

MOISÉS, José A. A política contra a participação: ensaio sobre o referendo, o plebiscito e a iniciativa popular legislativa na Nova Constituição. In. _____. **Cidadania e participação: ensaio sobre o referendo, o plebiscito e a iniciativa popular legislativa na nova Constituição**. São Paulo: CEDEC/Marco Zero, 1990, p. 15-33.

MOLINA, Mônica Castagna. **Desigualdades e direitos: desafios para a qualidade da educação básica do campo**. In. ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação. XXIII Simpósio. 2007. Disponível no site: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/343.pdf>. Acesso: 10/04/2014.

_____. JESUS, Sonia Meire França Azevedo de. Orgs. **Contribuições para**

construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Col. Por uma Educação do Campo.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, J. L. A.; OLIVEIRA, L. L. N. A. – **Das desigualdades aos direitos:** a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Relações institucionais, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna; ROCHA, Maria Isabel Antunes. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. In. **Revista Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 220 - 253, jul./dez.2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso: 10/06/2015.

MORIN, Edgar. **O Problema Epistemológico da Complexidade.** Lisboa: Publicações Europa-América, 1996.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. João Goulart e a mobilização anticomunista de 1961-1964. In. FERREIRA, Marieta de Moraes. **João Goulart:** entre a memória e a história. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=XJutYRSQ05oC&pg=PA57&lpg=PA57&dq=pdf+Mario+Grynspan&source=bl&ots=qkehQKEP21&sig=pWGIT5SNS-sgEpu8HM_6KEo_610&hl=pt-PT&sa=X&ei=H7MlVeDyD8ixggSW7oHIAw&ved=0CFIQ6AEwCA#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 15/03/2014.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Do outro lado da cerca: os conservadores e a reforma agrária. In. PAULA, Delsy Gonçalves de; STARLING, Heloisa Maria Murgel; GUIMARÃES, Juarez Rocha. (Orgs.). **Sentimento de reforma agrária, sentimento de república.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. <<https://books.google.com.br/books?id=1VxaqlJ1ETsC&pg=PA263&lpg=PA263&dq=terra+prometida+uma+hist%C3%B3ria+da+quest%C3%A3o+agr%C3%A1ria+no+brasil&source=bl&ots=PWimdeVN9X&sig=baBnHWFeDdtV3SBAuKcd0UoM5dE&hl=pt-BR&sa=X&ei=wUAbVZLTOqbfsAT-qoHgDg&ved=0CFkQ6AEwDA#v=onepage&q=terra%20prometida%20uma%20hist%C3%B3ria%20da%20quest%C3%A3o%20agr%C3%A1ria%20no%20brasil&f=false>>. Acesso: 12/08/2013.

MST. Carta à Presidenta Dilma Rousseff. In. _____. **Um balanço da reforma agrária e do VI Congresso Nacional do MST.** 2014. p. 48-49. Disponível em: <<http://www.alainet.org/images/An%C3%A1lise%20do%20MST%20sobre%20a%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20no%20Brasil%20-%2020maio14.pdf>>. Acesso: 10/05/2015.

_____. Site oficial. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/nossa-historia/70-82>>. Acesso: 11/07/2015.

MUNARIM, Antonio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In. MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do

Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CC8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fxa.yimg.com%2Fbkq%2Fgroups%2F26292119%2F1799913715%2Fname%2Fartigo_bernardo.pdf&ei=d6oIU6CYKomvkAeayoCICw&usg=AFQjCNE8o16mbLywssRFHuyhZoW3c0ggjg>. Acesso em: 20/11/2013.

_____. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. In. **Revista do Centro de Educação**, vol. 33, n.1, 2008. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a4.htm>. Acesso em 30/08/2013.

_____. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. In. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2566/1763>>. Acesso em: 10/12/2013.

NAKATANI, Paulo; FALEIROS, Rogério Naques; VARGAS, Neide César. Histórico e os limites da reforma agrária na contemporaneidade brasileira. In. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 110, p. 213-240, abr./jun. 2012

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação do Campo e a teoria crítica em Gramsci. In. **Cadernos de Pesquisa/Pensamento Educacional**. Tocantins, v. 4, nº 8, p. 97-114, 2009. Disponível em: <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq8/6_educacao_campo_cp8.pdf>. Acesso em: 10/05/2013.

NATIVIDADE, Melissa de Miranda. A questão agrária no Brasil no governo João Goulart: uma arena de luta de classe e intraclasse (1961 – 1964). In. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho, 2011

NOGUEIRA, Marcos A. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2004.

NOZOE, Nelson. Sesmarias e apossamento de terras no Brasil Colônia. In. **Revista Economia**. Set/Dez 2006.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A geografia das lutas no campo**. Ed. 6ª. São Paulo: Contexto, 1994. (Coleção Repensando a Geografia).

_____. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e reforma agrária. In. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo: Revista Estudos Avançados**. São Paulo: v.15, nº 43, set./dez. 2001, p. 185-206.

_____. **A “não reforma agrária” do MDA/INCRA no governo Lula**. Via Campesina. 2006. Disponível em: <<https://neararj.files.wordpress.com/2010/06/a-e2809cnao-reforma-agrariae2809d-do-mdaincra-no-governo-lula.pdf>>. Acesso: 02/03/2015.

_____. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: Labor Edições, 2007, 184p.

OLIVEIRA, Francisco M. de. **Cidadania e cultura política no poder local**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2003.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Os papéis sociais e a gestão das universidades federais no Brasil. In. **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação. 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/joaoFerreira-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 10/02/2014.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 5ª Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, p. 17- 33, 1985.

PAULO NETTO, José. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In. LESBAUPIN, Ivo (Org.). **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 75-89.

PEDON, Nelson Rodrigo. **Geografia e movimentos sociais: dos primeiros estudos à abordagem socioterritorial**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

PENA, Eduardo Spiller. **O Jogo da Face: A astúcia escrava frente aos senhores e a lei na Curitiba provincial**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. In. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004.

PIRES, Murilo José de Souza. **As implicações do processo de modernização conservadora na estrutura e nas atividades agropecuárias da região centro-sul de Goiás**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia. Campinas: 2008.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. Ed. 23ª. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação econômica do Brasil**. 41ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

PUCCI, Bruno. **A nova práxis educacional da Igreja (1968-1979)**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1984.

REIS, Cacilda Estevão dos; ANDRADE, Solange Ramos de. **A imigração europeia nos discursos da elite política brasileira**. 2007. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=131>>. Acesso: 10/01/2015.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica. As políticas de educação do campo na universidade pública brasileira. In. **Revista Congreso Universidad**. Vol. II, No. 2, 2013, ISSN: 2306-918X. 2013. Editora Universitária Félix Varela. Disponível em: <<http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/article/view>

File/199/185>. Acesso: 20/08/2015.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. **Da Educação Rural à Educação do Campo**: um enfoque sobre as classes multisseriadas. In. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Laranjeiras/SE, 2010. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.gepec.ufscar.br%2Ftextos-1%2Ftextos-educacao-do-campo%2Fda-educacao-rural-a-educacao-do-campo-um-enfoque-sobre-as-classes-multisseriadas%2Fat_download%2Ffile&ei=GLohU42HJ4yekAf-koGwDQ&usg=AFQjCNHs4CxcnsTKrNvuADpM0hQBucd0yg&bvm=bv.62922401,d.eW0. Acesso em: 12/01/2014.

SILVA, Ilse G. **Democracia e participação na “reforma” do estado**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época).

SILVA, José Graziano da. **A modernização dolorosa**: Estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1982.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf>. Acesso em: 08/07/2013.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006, p. 60-93.

SILVA, Raimundo Pires. **Reforma Agrária e sua atualidade**. INCRA, São Paulo, 2011.

SOARES, Edla de Araújo Lira. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In. **BRASIL**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 36/2001.

SODRÉ, Nelson Werneck. Formação histórica do Brasil – 1962. In. STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional – 1500-1960. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular. 2011.

SOUCHAUD, Sylvain; FUSCO, Wilson. População e ocupação do espaço: o papel das migrações no Brasil. In. **REDES** – Revista do Desenvolvimento Regional. Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p. 5-17, maio/ago 2012.

SOUZA, João Francisco de. **Uma pedagogia da revolução**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

_____. **A democracia dos movimentos sociais populares**: uma comparação entre Brasil e México. Recife: Edições Bagaço, 1999.

SOUZA, Lana Cavalcante de. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Editora Papirus, 2007. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=HWFwqmGnmaUC&pg=PA20&lpg=PA20&dq=A>

s+propostas+de+reformula%C3%A7%C3%A3o+do+ensino+de+geografia+tamb%C3%A9m+t%C3%AAm+em+comum+o+fato+de+explicitarem+as+possibilidades+da+geografia+e+da+prática+de+ensino+de+cumprirem+pap%C3%A9is+politicamente+voltados+aos+interesses+das+classes+populares.&source=bl&ots=IO2qsthrzc&sig=MMmTyq_tZGjSrlkCD9pkKrwFHi4&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwi2mcmbSY_LAhWBi5AKHSPPBt8Q6AEIHDAA#v=onepage&q=As%20propostas%20de%20reformula%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20de%20geografia%20tamb%C3%A9m%20t%C3%AAm%20em%20comum%20o%20fato%20de%20explicitarem%20as%20possibilidades%20da%20geografia%20e%20da%20prática%20de%20ensino%20de%20cumprirem%20pap%C3%A9is%20politicamente%20voltados%20aos%20interesses%20das%20classes%20populares.&f=false> Acesso: 11/10/2015.

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960.** 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular. 2011. Vol. 1.

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: história e natureza das Ligas Camponesas - 1954-1964.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 9-16. Vol. 4.

STEDILE, João Pedro. O capital está impondo o agronegócio como única forma de se produzir. In. MST. **Um balanço da reforma agrária e do VI Congresso Nacional do MST.** 2014. Disponível em: <<http://www.alainet.org/images/An%C3%A1lise%20do%20MST%20sobre%20a%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20no%20Brasil%20-%2020maio14.pdf>>. Acesso: 10/05/2015.

STEDILE, João Pedro Stedile; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 1996.

TARGINO, Ivan; MOREIRA, Emília; MENEZES, Marilda. As Ligas Camponesas na Paraíba: um relato a partir da memória dos seus protagonistas. In. **Revista do Centro de Estudos Rurais (RURIS).** UNICAMP. vol. 5; nº 1; março, 2011.

TEIXEIRA, Jodenir Calixto. Modernização da agricultura no Brasil: impactos econômicos, sociais e ambientais. In. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas** Três Lagoas-MS, V 2 – n.º 2 – ano 2, Setembro de 2005, p. 21-42.

TEIXEIRA, Michelle Freitas; COUTINHO, Adelaide Ferreira. **Educação do Campo: processos e desafios de uma construção histórica.** Ciências Humanas em Revista, v.7, n.2, São Luís, 2009. Disponível em: <http://www.nucleohumanidades.ufma.br/pastas/CHR/2009_2/Michelle%20Teixeira_v7_n2.pdf>. Acesso em: 20/03/2013.

TENDLER, Sílvio. **O veneno está na mesa.** Documentário. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8RVAgD44AGg>>. Acesso em: 02/10/2014.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 5ª Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999, p. 15-50.

THOMAZ JÚNIOR, Antonio. **Dinâmica geográfica do trabalho no século XXI**: limites explicativos, autocrítica e desafios teóricos. Tese (livre-docência) – Presidente Prudente - Faculdade de Ciências e Tecnologia. São Paulo: [s.n], 2009.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Valtandro. 9ª ed. Porto Alegre. Rio de Janeiro: Globo, 1986.

VALE, Ana Maria do. Anos 1980-1990: cenário político e principais atores. In. _____. **Diálogo e conflito**: a presença do pensamento de Paulo Freire na formação do sindicalismo docente. São Paulo: Cortez, 2002, p. 99-136.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: CARVALHO, H. M. **O campesinato no século XXI**: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.