

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS FORMOSA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

DÉBORA HAIFA DA SILVA COSTA

**O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE TERRITORIAL
CAMPONESA**

Formosa
2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS FORMOSA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

DÉBORA HAIFA DA SILVA COSTA

**O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE TERRITORIAL
CAMPONESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual de Goiás – campus Formosa, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Francilane Eulália de Souza

Formosa

2018

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C837c	Costa, Débora Haifa da Silva O curso de licenciatura em educação do campo no fortalecimento da identidade territorial camponesa / Débora Haifa da Silva Costa; orientador Francilane Eulália de Souza. -- Formosa, 2018. 71 p. Graduação - Geografia -- Câmpus-Formosa, Universidade Estadual de Goiás, 2018. 1. Educação do campo. 2. Formação dos professores. I. Souza, Francilane Eulália de , orient. II. Título.
-------	--

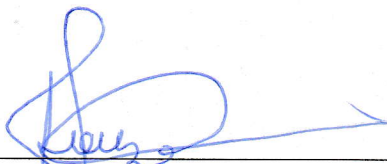
Débora Haifa da Silva Costa

**O Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Fortalecimento da
Identidade Territorial Camponesa**

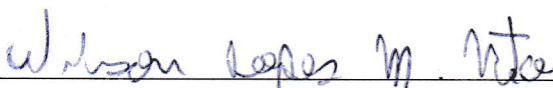
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de
Licenciatura Plena em Geografia da Universidade
Estadual de Goiás – campus Formosa, como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Licenciado em
Geografia.

Orientadora: Prof Dra. Francilane Eulália de Souza

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Francilane Eulália de Souza – Presidente
Universidade Estadual de Goiás – UEG



Prof. Me. Wilson Lopes Mendonça Neto – Membro Externo
Universidade Estadual de Goiás - UEG



Prof. Me. Pedro Henrique Gomes Xavier – Membro Externo
Universidade de Brasília - UnB

Formosa: 06/12/18

Resultado: Aprovado

EPÍGRAFE

Entre tijolos de areia, uma nova escola se ergue. Das mãos de homens e mulheres que se misturam ao cimento. E enquanto sobem as paredes, avançamos nossa luta. Forjamos novos sujeitos nessa construção da vida. O que construímos? Com suor e com beleza construímos a nós mesmos; construímos nossos sonhos, construímos nossa história. Num projeto coletivo construímos um novo homem, uma nova mulher, um novo campo, construímos uma nova educação. Construímos uma Educação do Campo!

(Paulo Roberto)

AGRADECIMENTOS

Para que este trabalho fosse possível muitas foram as pessoas que de diversas formas me incentivaram e me deram apoio nesta jornada. Agradeço a minha família, especificamente na figura da minha mãe Denizia Maria da Silva por enfrentar qualquer desafio por amor a mim e ser uma mulher forte e incrível, ainda por sempre se esforçar e me entregar de forma única e doce as ferramentas necessárias para abrir qualquer porta que eu desejo. Agradeço ao Carlos Alberto Caetano por todo apoio e suporte conferido a mim. Ao Caio Baccini por ser meu companheiro de todas as horas e me acompanhar desde o início deste projeto, por me mostrar a importância de lutar politicamente e por passar várias noites discutindo sobre os caminhos desta pesquisa juntamente comigo, sempre me incentivando e me mostrando que eu era capaz de realizar este trabalho.

Agradeço com muito carinho a minha orientadora Francilane Eulália de Souza que de forma muito especial e atenciosa me aceitou desde o início, obrigada por me guiar para desempenhar cada atividade com excelência, sempre me mostrando que consigo chegar mais longe, tenho uma profunda admiração e carinho por seu trabalho, agradeço imensamente por toda paciência e principalmente por acreditar em mim.

Aos meus colegas de formação, em especial ao Geoboys e Geogirls, Amarilson, Anailton, Guilherme vocês foram fundamentais no período da minha formação, cada risada e cada desespero compartilhados na mesa do bar jamais serão esquecidos. Bruna Félix, obrigada por me ajudar no dia da pesquisa de campo deste trabalho, obrigada por cada ligação de preocupação, cada abraço, cada palavra de incentivo e por ser minha amiga confiante durante estes anos. Wilkison Brito agradeço por sempre me incentivar, me ajudar sempre que preciso e garantir que eu não desistiria, o carinho de vocês ecoará em mim por todos os anos da minha vida.

Agradeço a Universidade Estadual de Goiás campus Formosa por me dar a oportunidade de fazer parte deste curso e transformar a minha vida através do conhecimento geográfico, também agradeço pela oportunidade de aprender os caminhos da pesquisa ainda durante meu período de formação.

Agradeço a Universidade de Brasília campus Planaltina – FUP por me permitir desempenhar minha pesquisa em sua instituição. Agradeço a Professora Regina Coelly Saraiva pelo carinho e atenção em colaborar com esta pesquisa durante seu desenvolvimento. Agradeço a colaboração dos alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo em

especial as turmas concluintes do ano de 2018 por cederem tempo de suas aulas para responder os questionários e conversar comigo.

Agradeço aos integrantes da comunidade quilombola Vão de Almas localizada em Cavalcante -GO por nos proporcionar a experiência de conhecer a rotina e as especificidades que uma comunidade tão rica culturalmente, por receber a mim e a minha orientadora com dedicação e nos mostrar a importância de valorizar o território camponês, seus costumes, hábitos e valores.

Por fim, de modo não menos especial agradeço a cada um que de alguma forma me motivou e deu forças para que este trabalho acontecesse, ficarão gravados para sempre em meu coração.

RESUMO

A educação rural no Brasil sempre se desenhou a partir do modelo de desenvolvimento urbano. Assim, os movimentos sociais do campo se uniram para a elaboração de um projeto de educação no/do campo que valorize a identidade territorial camponesa. O curso de formação de professores do campo é uma conquista para este movimento. Desta forma este trabalho buscou compreender de que forma o curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela Universidade de Brasília - Planaltina-DF contribui para o fortalecimento da identidade territorial camponesa, na visão dos alunos concluintes. Para isto foi realizado entrevista com a coordenação e com um integrante do corpo docente do curso, aplicação de questionários aos alunos concluintes e pesquisa de campo no território camponês de origem da maioria dos alunos concluintes do curso. Foi possível perceber que o curso possui uma estrutura curricular e uma organização que considera o cotidiano do aluno proporcionando assim valorização da identidade territorial camponesa dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: educação do campo, formação de professores.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo	46
Figura 2 - Moradores na carroceria do caminhão	56
Figura 3 - Instalação da Escola Estadual Vão de Almas	57
Figura 4 – Estudantes no caminhão no caminho de casa	58
Figura 5 – Crianças brincando com o polvilho em processo de finalização	59
Figura 6 – Produtor batendo sementes de gergelim	60
Figura 7 – Casa na comunidade quilombola vão de almas.....	60
Figura 8 – Mapa de fechamento de escolas no estado de Goiás.....	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 O TERRITÓRIO, A IDENTIDADE TERRITORIAL E A IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA.....	14
1.1 As diferentes concepções de território através do tempo.....	14
1.2 As identidades e a Identidade Territorial Camponesa.....	20
2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO NO BRASIL.....	27
2.1 A Educação no campo no Brasil a partir das propostas dos movimentos sociais.....	30
2.2 O que é educação NO/DO campo?	33
2.3 As diferentes concepções de território através do tempo.....	14
3 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DO CAMPESINATO.....	37
3.1 A origem da Licenciatura em Educação do Campo da UnB.....	37
3.2 O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.....	39
3.4 Organização Curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	45
4.0 VISÃO DOS ALUNOS CONCLUINTEs SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA.....	50
4.1 A importância da disciplina pesquisa e memória para a formação do professor do campo.....	52
4.2 O território dos alunos camponeses do curso de Licenciatura em Educação do Campo ...	55
4.3 O fechamento de escolas no campo no Município de Goiás, um desafio para a Licenciatura em Educação do Campo	61
CONCLUSÃO.....	64
REFERÊNCIAS.....	66
APÊNDICES.....	73

INTRODUÇÃO

A educação é um instrumento político indispensável para a existência do campesinato, por estes e outros fatores, historicamente, a educação voltada para as áreas rurais no Brasil, foi esquecida e marginalizada, o acesso à educação de qualidade pertenceu por longos anos apenas aos moradores privilegiados da cidade. Projetos sólidos de educação no campo, que realmente valorizam a identidade e o cotidiano das pessoas que vivem e trabalham no campo começam a surgir a partir da década de 1990.

É neste contexto que é gestado, principalmente pelos movimentos sociais do campo, o projeto de Educação no/do Campo como proposta de reivindicação dos direitos dos povos do campo à educação de qualidade e como forma de valorização da identidade territorial camponesa.

A existência de um curso de Licenciatura em Educação do Campo-LEdoC se constitui uma conquista para o projeto de Educação no/do Campo e é uma política pública de valorização do território camponês, a medida que forma profissionais da educação qualificados para atuar nas áreas rurais, gerir processos pedagógicos nas escolas e nas comunidades, na educação fundamental anos finais e educação básica de nível médio.

Desta forma este trabalho buscou compreender a contribuição deste curso ofertado pela Universidade de Brasília campus Planaltina DF, para o fortalecimento da identidade territorial camponesa na visão dos alunos concluintes.

Para saber de que forma o curso se organiza para valorizar a identidade territorial camponesa dos alunos, foi desempenhado uma entrevista com um membro do corpo docente do curso e entrevista com a coordenadora do curso para obter informações sobre o histórico, atividades desempenhadas e estrutura do curso, aplicação de 26 questionário com alunos das duas turmas concluintes no ano de 2018 buscando compreender a visão dos mesmos acerca do curso e dos elementos de valorização da identidade territorial presentes no período de formação, análise dos documentos ligados ao curso, como: resoluções e Projeto Político Pedagógico (2009) buscando compreender a organização do curso, a estrutura das disciplinas e os componentes curriculares desenvolvidos ao longo do curso de formação de professores do campo.

Buscando compreender as características e especificidades dos territórios de origem dos alunos que a Licenciatura em Educação do Campo forma, foi realizado pesquisa de campo à comunidade quilombola Vão de Almas, que representa, nesta pesquisa o território

camponês que mais possui concentração de alunos concluintes da LEdoC no ano de 2018. Na pesquisa de campo, foi possível perceber a força da cultura camponesa no cotidiano dos moradores da comunidade e a importância em valorizar a cultura, o território e a identidade camponesa.

No primeiro capítulo apresentamos os principais conceitos ligados a educação no/do campo como: identidade, camponês e identidade territorial camponesa. Com base nos autores: Stuart Hall (2003), Rogério Haesbaert (2002), Claude Raffestin (1993) Fernandes (2009) e Souza (2015).

No segundo capítulo destacamos um breve resgate histórico das ações importantes que marcaram a trajetória do movimento de educação no/do campo, bem como os entraves e conquistas ao longo do tempo na longa busca por um projeto de educação que valorizasse as especificidades dos povos do campo.

No terceiro capítulo discutimos os processos de construção de um curso de Licenciatura em Educação do Campo para a Universidade de Brasília campus Planaltina-DF e a estrutura deste curso como: os tempos formativos, componentes curriculares e as formas gerais de organização do curso.

No quarto capítulo expomos os principais resultados da pesquisa desenvolvida com 26 alunos concluintes do curso supracitado, suas representações e identificações em relação ao campo, em seguida, foi realizada análise referente a disciplina “Pesquisa e Memória” buscando compreender de que forma esta disciplina contribui na formação docente para a valorização da identidade territorial camponesa.

Descrevemos ao final deste trabalho a experiência vivida no território camponês a partir da pesquisa de campo realizada para a comunidade quilombola Kalunga Vão de Almas localizada a 74km do município de Cavalcante-GO.

Apartir das atividades desenvolvidas durante a pesquisa, para compreender como o curso de Licenciatura em Educação do Campo valoriza a identidade territorial camponesa na visão dos alunos concluintes, é possível perceber que os alunos concluintes do curso possuem uma identidade territorial camponesa e são em sua maioria oriundos de territórios camponeses.

É possível afirmar também, após analisar os documentos em relação ao curso, que este possui componentes curriculares que estão organizados de forma a possibilitar uma

abordagem que valorize o cotidiano dos alunos através das disciplinas e atividades pedagógicas.

Assim é possível perceber que o curso está estruturado com vários elementos que possibilitam a valorização da identidade territorial camponesa dos alunos

1 O TERRITÓRIO, A IDENTIDADE TERRITORIAL E A IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA

Diante da proposta de compreender como o curso de Licenciatura em Educação do Campo – LedoC, se organiza de modo a contribuir para o fortalecimento da identidade territorial camponesa dos estudantes, faz-se necessário adotar um suporte teórico a fim de fundamentar a pesquisa e obter as bases norteadoras desta, possibilitando assim a compreensão de como as identidades territoriais se consolidam no território, apoiando em trabalhos e autores relevantes, tais como: Stuart Hall (2003), Rogério Haesbaert (2002), Claude Raffestin (1993), Marcelo Souza (2015) Manuel Castells (2008) entre outros autores. Podendo assim, entender inicialmente os conceitos de território e sua evolução ao longo do tempo e mais adiante a identidade territorial camponesa e suas características.

1.1 As diferentes concepções de território através do tempo

De acordo com Fernandes (2009), é importante compreender e analisar o território pois o mesmo é amplamente utilizado como conceito central para implantação de políticas públicas e privadas no campo, nas cidades e nas florestas, promovidas por transnacionais, governos e movimentos socioterritoriais de diversos interesses. Assim, o território como conceito e categoria é analisado e usado por várias ciências que pretendem compreender determinados processos sociais ou não e seus diferentes ritmos e implicações territoriais.

Na ciência geográfica, o território conquistou um amplo debate consolidando diferentes perspectivas, desde as descrições tradicionais de Friedrich Ratzel (1974), que segundo Souza (2015) estavam voltadas para a ecologia e para o expansionismo do império alemão no século XIX, até novas concepções no século XXI com vários outros autores preocupados em compreender as variadas dimensões e escalas conferidas ao território e como se comportam a partir de diferentes abordagens e perspectivas a depender da ideologia, método e concepção de cada autor.

Segundo Souza (2015) para o geógrafo alemão Friedrich Ratzel (1974) o termo território não possui *status* de uma categoria científica com características próprias a serem analisadas, devido ao contexto histórico em que o autor estava inserido e as diferentes abordagens do termo. Nesta perspectiva, o território é delimitado com base em fronteiras e

limites políticos, fica claro para Souza (2015) a tendência dos autores clássicos em coisificar o território, compreendendo-o apenas como substrato material deixando de lado as relações dinâmicas inseridas no território, usando muitas vezes a palavra território como sinônimo de espaço geográfico, nas palavras do autor:

Os autores clássicos “coisificaram” o território rotineiramente, e havia, colaborando para isso poderosos fatores ideológicos em jogo. E é precisamente por isso, em grande parte ou talvez sobretudo, que até hoje, mesmo pesquisadores, costumam, volta e meia, usar a palavra “território” como sinônimo de “espaço geográfico”, as vezes mal deixando entrever justamente aquele aspecto que, a rigor é o que é conceitualmente definidor, acima de todos os outros: o exercício do poder. (SOUZA, 2015. p. 91)

De acordo com Candiottto e Santos (2009) o uso do conceito de território se intensifica no Brasil a partir da década de 1990, assim, nos últimos 20 anos os estudos ligados ao território tomaram dimensões diferentes das descritas acima, devido à quantidade de propostas ligadas a necessidade de vincular o termo território com os novos fenômenos nas diferentes dimensões (política, social, cultural e econômica), fazendo despontar novas abordagens e compreensões a respeito do território. Trazendo a análise desta categoria para ser um instrumento de leitura da realidade.

A partir das considerações de Raffestin (1993), Souza (2015) e Haesbaert (2002) encontram-se as principais bases conceituais utilizadas para definir território nesta pesquisa, as quais serão discutidas adiante.

Um dos pioneiros dos estudos de território, Claude Raffestin em sua obra datada de 1980 denominada “Por uma Geografia do poder”, publicada no Brasil em 1993, aponta algumas reflexões básicas para se compreender o conceito de território ao pensar território ligado as relações de poder inseridas nele. Partindo do princípio que espaço e território não são equivalentes. Essa compreensão pode contribuir para evitar múltiplas confusões, visto que para Raffestin (1993) o espaço precede o território, e o território se articula apoiado no espaço, como se pode ver:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] o ator “territorializa” o espaço. (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

O espaço pode ser entendido então como base original e o território como consequência da ação desenvolvida pelo ser humano no espaço. Nesta perspectiva o território é um espaço

onde se projeta um trabalho construído pelo autor que comunica e desenvolve suas intenções, as relações de poder se dão em um determinado espaço, numa constante troca de energia e informação por meio da ação como trabalho, indo além da visão apenas biológica do termo, “o território se apoia no espaço mas não é o espaço, é uma produção a partir do espaço” Raffestin (1993,p. 51). Desta forma, o território, segundo Raffestin (1993) está com as bases fincadas no trabalho e no exercício de poder.

Para Souza (2015) o território pode ser visto por uma perspectiva político-cultural e assume outras dimensões, como a econômica, política, cultural e social, estando primeiramente ligado ao termo “poder” pois segundo o autor: “O território é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”, concordando, assim, com Raffestin (1993) porém, não limitado apenas ao poder exercido pelo Estado-Nação, mas vinculado a outras escalas independentemente do tamanho como uma casa, bairro, estado, incorporando assim a compreensão da imaterialidade do território a partir de várias dimensões sociais, como a econômica, a social, a política e a cultural. É importante destacar que estas dimensões apresentam relações complexas entre si e dificilmente se apresentam de forma separadas. Nas palavras do autor:

O conceito de território deve abarcar infinitamente vezes mais que o território do Estado-Nação. Todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território, do quarteirão aterrorizado por uma gangue de jovens até o bloco constituído pelos países membros da OTAN. (p. 111)

Mesmo incorporando outras concepções ao território como as multiescalas, a imaterialidade e as multidimensões, Souza (2015) não desconsidera a importância da materialidade do território. Para o referido autor a existência do território é impossível e inconcebível sem o substrato espacial material, da mesma forma que não se exerce poder sem algum contato com a materialidade em geral, pois esta serve de suporte e referência para que as práticas espaciais aconteçam, ao mesmo tempo, porém, o território não é redutível ao substrato e não deve ser confundido com ele.

Desta forma, o poder para Raffestin (1993) e Souza (2015) é parte intrínseca de toda relação humana e parte inseparável do território, e este só existe a partir desta relação. Segundo Raffestin (1993) “o poder está em todo lugar; não que englobe tudo, mas vem de todos os lugares”.

Hannah Arendt (1970) ao estudar as várias características do poder e da violência na sociedade, conclui que “o poder emana do outro, jamais pode ser propriedade de um indivíduo e corresponde a habilidade humana de não apenas agir, mas agir em uníssono”, em comum acordo e só existe enquanto o grupo continuar unido dando autoridade a um sujeito que ocupa a posição de poder. Quando dizemos que alguém está no poder, segundo a autora isto só é possível porque outras pessoas legitimam e aceitam o poder de quem está no controle.

A violência por outro lado é diferente de poder e de acordo com a autora deve ser compreendida como a última opção para que o poder seja mantido. Só é preciso usar recursos de violência quando o poder está ameaçado de se perder, porém, ao usar a violência, a consequência não é o poder, e sim a obediência, pois a violência é incapaz de gerar poder, já que o poder parte da vontade do outro de conceder poder a alguém ou a algo. A autora ainda complementa que: poder, força, autoridade e violência são meios pelos quais o homem domina o homem, significam coisas diferentes mas tem a mesma função.

Para Hannah Arendt (1970) “é o apoio do povo que confere poder às instituições de um país, e esse apoio nada mais é que a continuação do consentimento que deu origem as normas legais” ou seja, as instituições que estão no controle só permanecem em seu posto pela vontade e legitimação do povo.

Ainda é importante destacar os estudos de Rogério Haesbaert (1997) acerca das diferentes concepções de território, para ele:

O território deve ser visto na perspectiva não apenas de um domínio ou controle politicamente estruturado, mas também de uma apropriação que incorpora uma dimensão simbólica, identitária e, porque não dizer, dependendo do grupo ou classe social a que estivermos nos referindo, afetiva. (Haesbaert, 1997, p.41)

Sendo assim, Haesbaert (1997) compreende a existência das relações de poder inscritas no território em diferentes escalas e a importância da imaterialidade do território capaz de gerar uma identificação do sujeito nele inserido. O autor, assim como Souza (2015) compreende a importância das relações de poder que acontecem nos processos de territorialização.

Para Haesbaert (1997) o território pode ser concebido a partir da junção de múltiplas relações de poder, contemplando desde o poder material das relações econômico-políticas até o poder de caráter simbólico em relações de ordem estritamente cultural. Ainda complementa

que as relações de poder no território, por mais que ocorram em variadas dimensões, necessitam de processos de materialização através de alguma prática espacial para que se concretizem.

Desta forma o autor admite que é impossível a existência de territórios puramente funcionais ou puramente simbólicos, pois sempre estará neles contido, ainda que pouco expressiva, as dimensões simbólicas e alguma referência a um espaço material. Fernandes (2009) reforça sobre a relação do território material com o imaterial. Para ele, a produção material do território não pode ser analisada de forma isolada, visto que a dimensão material do não se realiza por si só, mas precisa da relação direta com o campo imaterial. Ou seja, o território imaterial, é constituído por ideias, intensões, paradigmas, projeções e etc. é o que permite a produção material do território.

Para Haesbaert (2004) a multidimensionalidade e os múltiplos territórios fazem parte de processos que tornam a mobilidade um instrumento fundamental para a construção e acesso a determinados territórios, produzindo em diferentes níveis o controle da circulação das massas, nesta perspectiva a partir das relações de poder as formas de controle de mobilidade e acesso territorial se destacam e podem ser expressas em três elementos: os territórios-zona, os territórios-rede, e os aglomerados de exclusão.

Segundo Fernandes (2009) ao escolher analisar o território por meio de uma ou mais dimensões, é somente uma opção de análise, não implica em completa exclusão e desconsideração das outras dimensões e possibilidades existentes no território.

Haesbaert (2004) reforça que esses elementos multidimensionais, ainda que compreendidos de formas distintas não são excludentes, se interpenetram e estão integrados num mesmo conjunto de relações socioespaciais, trabalhando para a composição de uma territorialidade ou uma espacialidade complexa, que pode ser compreendida através da junção dessas três noções, ou da construção de conceitos “híbridos” como os territórios rede.

Haesbaert (2004) também compreende que o território sofre processos constantes de construção e desconstrução bem como conflitos de dominação que não cessam. Desta forma o território está sempre em dinâmica de territorialização/desterritorialização/reterritorialização (TDR), um processo que ocorre porque não existem ações que tornem o território imutável, ele está sempre se transformando.

Compreende-se a territorialização como a tomada de controle de determinados indivíduos no espaço; a desterritorialização como a perda de domínio do espaço por parte dos indivíduos e a reterritorialização, como a retomada de controle do espaço uma vez perdido.

Assim, a partir das considerações feitas sobre o termo território e suas diferentes abordagens, entende-se por território “todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”, não restringindo apenas ao poder do Estado-Nação (SOUZA, 2015).

O território pode ser percebido a partir de vários elementos como as “multidimensões” (HAESBAERT, 2009), econômica, política, cultural e social, as “multiescalas” (SOUZA 2015), desde uma pequena casa até o nível internacional. Estes elementos estão inseridos em processos complexos e dinâmicos que jamais podem ser entendidos e analisados de forma separada, já que o território está sempre em transformação e em processos de dominação, que podem acontecer de forma imaterial e a partir de práticas de materialização do território (HAESBAERT, 1997) por agentes que executam uma ação através do trabalho, estas práticas podem ocorrer em qualquer nível, não apenas estatal

É importante destacar, que o território, permeado por relações de poder, é capaz de gerar identidades, visto que de acordo com Haesbaert (2009) a territorialidade proporciona identificação com o espaço, pensando nisso, as próximas reflexões buscam compreender como os processos de identidade se desenvolvem a partir do território e suas implicações para a identidade territorial camponesa.

1.2 As Identidades e a Identidade Territorial Camponesa

Segundo Claval (1999), a identidade, o território, o construir signos são processos indissociáveis, logo, após analisar o conceito de território e suas abordagens, é importante compreender como ocorrem os processos de construção das identidades e sua importância para a produção e reprodução da identidade territorial camponesa a fim de perceber de que forma o território se faz importante para a construção da identidade territorial, trazendo uma breve apresentação acerca desta categoria denominada identidade, e adiante apresentar quem é o camponês e de que modo a identidade territorial camponesa se reproduz.

A compreensão dos processos de construção de identidade, sejam elas individuais ou coletivas, deve considerar seu caráter histórico e contextual, visto que as identidades são

frutos de processos históricos, sociais e culturais que não se consolidam de forma fixa, mas estão sempre em contínuo movimento dinâmico.

Manoel Castells (2002) compreende que, toda identidade é antes de mais nada socialmente construída, para ele, no processo de construção, a identidade absorve elementos advindos de várias áreas, como a memória coletiva e as fantasias sociais. A identidade sob esta perspectiva é definida como:

“(...) o processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significados, podendo haver múltiplas identidades para indivíduo” (CASTELLS, 2008. pg. 22).

Stuart Hall (2006), em seu estudo sobre as concepções de identidade na pós-modernidade, chama atenção para o declínio das velhas noções de identidade, que por longo tempo geraram uma estabilidade para o mundo social, e dispõe sobre o surgimento de novas formas de conceber as identidades, estas identidades, concebidas a partir de uma nova formulação, provocam a fragmentação do indivíduo pós-moderno, pelo seu caráter instável, ocasionando a existência do que o autor denomina “crise de identidade”, a qual surge a partir de transformações conjuntas na sociedade. Apontando para a concepção de um sujeito fragmentado e multifacetado, diferente do indivíduo unificado e permanente que existia até então.

O autor aponta que mudanças estruturais na sociedade vêm transformando as identidades, “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade” (Hall 2006). Sobre os processos que provocam mudanças na construção e concepção da identidade, o autor afirma que:

Esses processos produzem o sujeito pós-moderno, contextualizando como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente.

Neste contexto, Hall (2006) salienta que as identidades são formadas ao longo do tempo, através de processos inconscientes, estando sempre em desenvolvimento e são construídas a partir de processos contínuos permanecendo sempre incompletas ou em processos de formação inacabados, não existindo portanto, identidades fixas ou completamente consolidadas.

Para Hall (2006) as identidades são “processos de articulação, saturação, sobre determinação (...) nunca um ajuste completo, uma totalidade” e podem ser definidas a partir

de três concepções, que ao longo do tempo sofreram processos de alternância de significados na sociedade, são elas: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito do iluminismo baseava-se na reprodução do pensamento do indivíduo como um ser completamente unificado, composto por uma essência “central”, formado de um núcleo interior que aparecia pela primeira vez quando o sujeito nascia e permanecia o mesmo ao longo da vida; o sujeito sociológico se norteava pelos processos interativos entre o indivíduo e a sociedade, à medida que interagía com o meio, com as pessoas e com a cultura, a identidade se desenvolvia e preenchia o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público, partindo das relações e dos diálogos do sujeito com o mundo ao seu redor; o sujeito pós-moderno é fruto das transformações ocorridas na sociedade a partir do final do século XX, ocasionando a descentralização da identidade, ou seja o indivíduo não é mais dotado de uma identidade unificada e fixa que continua a mesma durante a vida toda, agora as identidades pessoais se apresentam fragmentadas, podendo ser compostas por aspectos contraditórios e múltiplos.

De acordo com Hall (2006), esta última é uma concepção de identidade muito diferente e muito mais perturbadora e provisória do que as duas anteriores, pois se mostra sempre instável, em constante transformação e inacabada.

Segundo Haesbaert (2009), assim como o território está relacionado com poder, as identidades também estão relacionadas com as diferentes formas de dominação e poder, de acordo com o autor:

Toda relação de poder especialmente medida é também produtora de identidade, pois controla, distingue, classifica, exclui, separa e, ao separar de alguma forma nomeia os indivíduos e os grupos sociais.

Desta forma percebe-se que as diferentes relações de poder que acontecem no e a partir do território são produtoras de diferentes tipos de identificação sociais, a partir dos conflitos gerados produzindo rótulos e formas de representações, individual ou coletivamente por parte dos indivíduos e grupos sociais.

Assim, em função dessas considerações sistematizadas, compreende-se as identidades individuais e coletivas como: intimamente ligadas com as relações de poder que ocorrem no território, instáveis, abertas, contraditórias, múltiplas, inacabadas, construídas a partir de procedimentos distintos, que ocorrem tanto histórica quanto geograficamente pelas relações sociais num processo infinito de ressignificações e contradições que não podem ser encontrados e definidos de forma sólida e absoluta.

De acordo com Haesbaert (1999) toda identidade cultural, pessoal ou coletiva é também uma identidade “espacial”, ou seja, tem referência num determinado território, na medida que se realiza no e através do espaço, pelo referente espacial a partir de diversas estratégias de apropriação, que podem se dar de forma cultural e/ou política dos grupos sociais. O autor também afirma que “não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade, sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico territorial.” (Haesbaert, 2004).

Em geral, os grupos que compõem a sociedade possuem identidades que podem ser particulares a cada grupo, fruto da vivência social e da junção de várias características relacionadas ao contexto em que vivem, e podem ou não estar intimamente ligadas ao território em que se desenvolvem ou que projetam alguma ação.

Verifica-se que os camponeses podem possuir identidades próprias e as manifestam de acordo com suas especificidades, necessidades e interesses, da mesma forma podem possuir traços específicos, hábitos, costumes e valores diferentes a depender da região e território em que atuam. Tais questões podem ser observadas ao analisar os trabalhos de Duarte (2001), Haesbaert (1999) e Fernandes (s-d).

Rogério Haesbaert (1999), ao debater sobre a natureza das identidades territoriais parte do pressuposto que toda identidade territorial é uma identidade social definida e fundamentada através do território. Apesar de nem toda identidade social ter seu referencial fincado no território. A identidade territorial é para o autor “uma identidade em que um dos aspectos fundamentais para sua estruturação está na alusão ou referência a um território, tanto no sentido simbólico quanto concreto”, sendo assim a identidade social se traduz uma identidade territorial quando a parte central desta identidade só existe a partir das relações referentes ao território.

Haesbaert (1999) afirma que determinadas identidades são construídas a partir da relação concreta ou simbólica, material ou imaginária dos grupos sociais com o território, ou seja, diferentes grupos possuem diferentes meios de identificação com o espaço e estes se reproduzem e se expressam de formas distintas.

Assim, entende-se como identidade territorial, os processos que levam os pertencentes de um determinado território a se reconhecerem de alguma forma como participantes de um espaço e um grupo em comum.

Partindo das reflexões de Haesbaert (1999) é possível inferir que as identidades territoriais são sempre identidades sociais, desenvolvidas ao longo do tempo, carregadas de subjetividades e objetividades, recorrendo sempre a uma dimensão histórica, utilizando como fonte de referência de símbolos a memória coletiva, que munida de símbolos carrega vários sentidos sociais que fazem referência a esferas concretas.

A identidade territorial é complexa, dialógica, relacional e está sempre em desenvolvimento já que os vínculos entre indivíduo e espaço se ressignificam a todo momento, se construindo e desconstruindo a partir de uma complexa relação com o território que pode possuir valoração negativa ou positiva.

Haesbaert (1999) compreende a existência de três manifestações identitárias principais, são elas as *identidades globais*, as *novas identidades pluriculturais* e as *identidades de resistência*, a primeira parte dos movimentos de transformações ocorridos a partir da globalização sofrendo um processo de diluição das identidades, a segunda é fruto de um diálogo entre o global e o local, a última parte da necessidade em retomar ou reforçar memórias coletivas antigas.

Castells (1999), também apresenta a existência de identidades de resistência, segundo o autor, as identidades de resistência são:

Criadas por atores que se encontram em posição/condição desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica de dominação, construindo assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos. [...]. Castells 1999 p. 24.

É possível, a partir dessas considerações, reconhecer que a identidade territorial camponesa possui elementos que se encaixam nas abordagens teóricas dos autores supracitados, visto que segundo Linhares & Silva (1999). Ser camponês, assim, é assumir uma identidade de resistência frente as ações imperialistas do capital, pois há uma valoração negativa ao qual o camponês foi e continua sendo submetido, fazendo o receber rótulos como: caipira, atrasado e jeca.

Sendo assim a identidade camponesa não é apenas uma identidade que se forma a partir da assimilação de costumes, valores, crenças e hábitos, mas é principalmente uma identidade de resistência social.

Mendes (2005) apoiado nas percepções de Stuart Hall (2003) ressalta que a identidade pode funcionar como articulador entre os discursos teóricos e as práticas sociais, desta forma

as identidades são ativadas estrategicamente nos processos ativos, como os conflitos e outras formas de ação, sendo permanentemente construídas a partir da atuação de forças em um determinado espaço.

Desta forma, o camponês pode ser entendido a partir de sua ação nos diferentes conflitos gerados pelo sistema capitalista e pela organização conjunta, que a partir de organizações e instituições opera com um objetivo em comum: a luta pela terra.

De acordo com Almeida (2006) a classe do campesinato possui três categorias culturais nucleares sendo elas: a terra, a família e o trabalho, estas possuem valor fundamental para a existência do camponês, por isso sua identidade se finca na constante luta pelas bases de sua essência.

Para a autora a terra é vista pelo camponês numa perspectiva diferente da visão acumulativa capitalista, o camponês vê na terra a oportunidade para o trabalho, necessária para a sua sobrevivência, de seus costumes e valores.

Segundo Fernandes (s-d), o camponês possui uma relação com a terra que extrapola a relação concebida pelo sistema capitalista, esta, é permeada por representações e sentidos que fazem parte da vida do camponês e de suas formas de sobrevivência, não como forma de obter lucro.

Fernandes (s-d) compreende o camponês a partir de três paradigmas que fazem parte das perspectivas a respeito do camponês, o primeiro paradigma é *o fim do campesinato*, este vê o camponês como uma classe extinta, o segundo paradigma é *o fim do fim do campesinato*, é a negação da primeira, ou seja vê o camponês como uma classe que resiste, o terceiro paradigma é o da *metamorfose do campesinato*, que acredita na apropriação do camponês pelo capitalismo, transformando-o em agricultor familiar.

O autor ressalta que estes são modelos de interpretação e formas de ver do campesinato. Para Fernandes (s-d) o camponês deve ser compreendido por sua base familiar e pelo modo como a família ocupa lugar de importância, pois o mesmo usa a família para exercer os trabalhos na terra sem o uso de trabalho assalariado, e quando usa jamais em maior número que o número de integrantes da família.

De acordo com Duarte (2001) podem ser considerados camponeses os pequenos proprietários, que usam o trabalho familiar para o trabalho na terra, o colono, o parceiro, o morador ou agregado, o pequeno arrendatário, o posseiro, o ocupante, o acampado e o assentado. O autor complementa que no Brasil nunca houve uma economia camponesa como

um modo de produção, isso pode justificar a marginalização e desvalorização a que os camponeses são comumente submetidos política e ideologicamente, tendo suas lutas e interesses historicamente desvalorizados.

Porém mesmo apesar do cenário aparentemente negativo, marcado por marginalização e esquecimento, o campesinato continua sua luta e recriação a partir da reprodução de valores, das manifestações culturais, da manutenção dos modos de vida camponeses e das formas de organização e construção da sua identidade.

Segundo Almeida (2006) não é possível verificar a existência de uma identidade puramente camponesa, estável e unificada, pois sempre combina novas e velhas práticas, isto não quer dizer que deixa de existir como uma identificação coletiva. A luta pela terra é principal forma de (re)criação da identidade camponesa, ou melhor, a condição para a existência da identidade territorial camponesa.

Segundo Raffestin (1993) todo indivíduo ou grupo social ao longo da vida cria variadas relações de poder no território em que produz e territorializa, o mesmo acontece com o camponês que reproduz o próprio espaço e nesse espaço produz suas relações de poder e dominação, de acordo com o autor:

Em graus diversos, em momentos diferentes e em lugares variados somos todos atores sintagmáticos que produzem “territórios”. Essa produção de território se inscreve perfeitamente no campo do poder de nossa problemática relacional. Todos nós combinamos energia e informação que estruturamos com códigos em função de certos objetivos. Todos nós elaboramos diversas relações de poder.

Sendo assim, pode se dizer que o camponês, mesmo passando por processos sociais, culturais e ideológicos que tentam deslegitimar sua luta através da marginalização de suas ações, cultura e valores, continua a existir e buscar meios para a sua reprodução através de várias formas de organização, meios estes que não devem ser desconsiderados ao analisar esta identidade coletiva de resistência.

2.0 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO NO BRASIL

Para compreender as complexidades históricas da educação no campo no Brasil faz-se necessário revisar os principais fatos que ocorreram através do tempo, buscando apresentar como se processou o cenário atual da educação, bem como as contradições deste voltando-se para o meio rural.

Como veremos adiante, o desenvolvimento e a construção de um sistema educacional com bases sólidas e acessível para todas as classes sociais nunca foi prioridade para o Brasil, isso se deve, entre outros motivos pela configuração de ocupação territorial e pelo tipo de colonização que aconteceu no território brasileiro, deixando violentas marcas de exploração e marginalização das classes sociais populares, além dos conflitos brutais de ocupação e exploração de terra. Assim, perpetuou-se por muitos anos a ideia de que as pessoas que trabalhavam e viviam no campo não precisavam ir à escola, saber ler e escrever.

Segundo Fernandes (2004), “Origem da educação rural no Brasil está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem”.

Logo, o modelo de educação destinado às áreas rurais brasileiras sempre se desenhou a partir do modo de desenvolvimento da cidade e da manutenção do sistema capitalista, fazendo com que os moradores do campo fossem esquecidos e o acesso democrático a educação de qualidade pertencesse apenas aos componentes de classes sociais privilegiadas.

De acordo com Therrien et al. (1993) a formação social e política do Brasil enquanto país está diretamente ligada as formas como a educação se organiza e é concebida. Por isso é importante entender a estrutura da educação atual a partir dos processos históricos que fizeram parte da trajetória de formação do território brasileiro e das relações de poder nele desenhadas ao longo do tempo.

Como ressalta Leite (1999):

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade.

Sendo assim, os processos de apropriação e distribuição de terras no nosso país aliados à subordinação a um sistema repleto de contradições e desigualdades, baseado numa lógica excludente estão intimamente ligados a precarização da educação destinada as áreas rurais e

assim formam-se as bases que geram um cenário de inferiorização e esquecimento histórico da população que vive e trabalha no campo.

A partir deste cenário de esquecimento dos povos do campo brasileiro, os movimentos sociais do campo tiveram um papel importantíssimo ao se organizarem, de forma coletiva para reivindicar seus direitos e criar as demandas necessárias para que a educação e a qualidade de vida no campo fizessem parte dos debates na esfera política pública do país.

É nessa perspectiva que a partir do século XX se intensificam as demandas populares por uma educação de qualidade para as famílias que vivem no campo e para a inserção da educação no campo na agenda política educacional do Brasil.

Assim, vários eventos marcam esta trajetória de conquistas, desafios e entraves que aos poucos abrem espaços para mudanças mais significativas e projetos de educação mais consistentes, como veremos adiante.

Por volta de 1920, com o desenvolvimento das concepções nacionalistas surge o começo da discussão acerca da educação situada no meio rural, buscando um modelo de educação que fortalecesse os valores e costumes da vida longe da cidade. De acordo com as Diretrizes Operacionais Para uma Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) o ponto inicial do debate a respeito da educação rural tem como marco o 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro em 1923.

Como consta nas Diretrizes Operacionais (2002), o intuito principal do congresso era buscar formas de conter o forte início do movimento migratório em direção a cidade, e elevar a produtividade no campo.

Pode-se perceber que a abertura para o pensamento e debate direcionado a esta modalidade de educação, começa realmente a aparecer na agenda pública a partir das primeiras décadas do século XX, porém, as propostas não apresentavam preocupação genuína com a qualidade da educação destinada aos povos do campo e nem com os processos de formação humana dos estudantes do campo através da educação.

Segundo Leite (1999) até meados da década de 1930 a educação rural não recebeu destaque nas constituições e não fazia parte dos debates relacionados ao ensino. É possível perceber o descaso e a marginalização que a educação destinada ao meio rural foi submetida por longos períodos da história, sendo exposta a escassez de recursos e falta de estrutura para o desenvolvimento de um trabalho educacional de qualidade.

De acordo com o caderno elaborado em 2007 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD em parceria com o Ministério da Educação-MEC, a Constituição Federal de 1934 foi a primeira a destinar recursos para a educação rural, atribuindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas, mas as políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa determinação nunca foram realmente implementadas como previsto.

Esta realidade começou a mudar com o início do processo de desenvolvimento industrial no Brasil a partir das transformações que ocorreram no sistema econômico-produtivo que ficou marcado pela saída de muitas famílias do campo para os núcleos urbanos, fazendo surgir a preocupação de fixar o homem no campo. Nesta perspectiva, surgiu o ruralismo pedagógico que consolidou-se na década de 1930.

Para Souza (1950) *apud* Calazans (1993) o ruralismo pedagógico tinha como concepção “uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada (...) como condição de felicidade individual e coletiva”, com alto teor de enraizamento do homem ao campo. A escola rural deveria ser “um aparelho educativo organizado em função da produção”

Maia (1982) *apud* Leite (1999), acrescenta que o ruralismo pedagógico, além das concepções regionalistas, tinha como objetivo maior promover a fixação do homem ao campo ao defender as virtudes do campo e da vida campesina.

Esta perspectiva pedagógica, ainda que bastante debatida e quase superada, ainda permeia o cenário atual da educação voltada para o meio rural com o ensino técnico e a idealização de que o sujeito que vive no campo deve ser instrumentalizado apenas para trabalhar no campo, não para formar-se como um cidadão autônomo, crítico e capaz de decidir seus próprios caminhos.

Na década de 1940 de acordo com Calazans (1993) a educação rural, com amparo de programas americanos, recebeu a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), este programa tinha como ideal o desenvolvimento do campo brasileiro e o progresso da agricultura através do preparo e da formação educacional do homem do campo.

Calazans (1993) destaca a natureza superficial que a educação no campo era tratada nas décadas de 1940 e 1950 especificamente, segundo a autora neste período:

A educação rural era norteadada pelos chamados “pacotes” que chegam prontos e acabados, moldados por uma realidade diversa. Parece não se questionar a inadaptabilidade de seus métodos e conteúdos à realidade brasileira, e fica sempre a questão do papel relativo em tais discussões do pensamento social brasileiro.

De acordo com a autora, “o homem do campo se encontrava constantemente manipulado para empreendimentos cujos objetivos lhe escapavam inteiramente”. Percebe-se que os modelos de educação voltados para os povos do campo apresentavam-se dissociados de suas verdadeiras necessidades e de concepções que valorizam os povos do campo enquanto indivíduos de direitos.

Para Calazans (1981) apud Leite (1999):

A escola ao ser levada ao campo defronta-se com as mais diversificadas formas e processos produtivos, com ambientes culturais heterogêneos e com clientela diferenciadas, com valores e aspirações próprias. Metidas nestes grupos populacionais “desiguais”, sem entender à exigência de conhecê-los para introduzir ensinamentos a partir de seus “saberes”, a escola apenas sobrevive.

Assim, percebe-se que o modelo de educação destinado ao campo, durante muitos anos não foi compatível com as reais necessidades dos povos do campo, desconsiderando a seus costumes, conhecimentos oriundos do campo, hábitos e valores.

Desta forma, percebeu-se que o campo não poderia continuar recebendo o mesmo modelo de educação que a cidade recebe, visto que possui suas especificidades, seus saberes próprios e suas formas de organização de vida que extrapolam a lógica urbana.

Adiante, veremos as proposições para a educação no campo a partir de propostas organizadas por várias instituições e principalmente pelos movimentos sociais do campo visando um modelo de educação mais coerente com os moradores e trabalhadores do campo brasileiro.

2.1 A educação no campo no Brasil a partir das propostas dos movimentos sociais

O sistema capitalista e seus vários elementos excludentes, perpetua a ideia de campo como sinônimo de atraso e desinformação, aliados a concepção de meio rural apenas como lugar de produção e lucro. Esta visão compactua com a noção de que o campo não precisa ser um lugar de formação de conhecimento, de reprodução de cultura, de relações sociais e de exercício de direitos.

A estrutura fundiária do Brasil marcada por uma distribuição de terra desigual é a base para a formação de organizações sociais que busquem justiça. A partir destas organizações, os movimentos sociais começaram a pensar o campo de forma diferente, para então pensar um modelo de educação que atendesse às necessidades dos povos do campo.

Nesse sentido Molina (2010) afirma que o projeto de educação no/do campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária, pela democratização da terra, assim como a luta pela democratização do acesso ao conhecimento.

Sendo assim, os movimentos sociais, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a partir da realidade excludente que se revelava, organizou-se e buscou forças coletivamente para reivindicar os direitos de uma educação de qualidade, trabalhando para que a educação destinada aos indivíduos do campo fosse um projeto reconhecido como política pública parte da agenda nacional.

Foram inúmeros confrontos e desafios encontrados no decorrer deste caminho para a consolidação de uma proposta bem articulada e que incluísse os elementos que fazem parte da vida no campo, visando sua devida valorização.

As discussões acerca destes projetos de educação e reivindicação de direitos se materializam através de eventos e debates que se intensificam a partir da década de 1990.

Vários movimentos sociais e instituições que compreendem a importância de existir um projeto nacional de educação voltada para o campo, se uniram para articular em conjunto novas possibilidades de elaboração deste modelo de educação. Segundo Fernandes *et al.* (2004):

Esses movimentos começam a reivindicar seus direitos, instituídos ou não nas políticas públicas, e também dão início à construção de um projeto revolucionário do campo apresentando seu lugar social no país, ao mesmo tempo em que constroem alternativas de resistência nas esferas da política, da economia e da cultura, que também incluem iniciativas na área da educação.

É neste cenário de busca pela construção de um caminho educacional mais justo e que levasse em conta as especificidades do modo de vida dos camponeses, que em 1997 junto ao Movimento Sem Terra (MST) aconteceu o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária o ENERA. Este documento oficial declara:

(...) Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade. (...) Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização

profissional e condições dignas de trabalho e formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional. (...) Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo. (I ENERA, 1997).

De acordo com Stédile e Fernandes (1999) mais de 700 educadores e educadoras participaram deste evento que se articulou a partir de debates e reflexões para impulsionar as ações dos movimentos de educação do campo. Este movimento proporcionou visibilidade à luta dos camponeses demonstrando que a luta do campesinato não está ligada apenas a luta pela terra, mas também a outros setores da sociedade, como a educação, a saúde, a qualidade de vida no campo e a garantia de direitos ligados ao acesso à escola.

Em 1998 acontece a I Conferência Por uma Educação Básica do Campo em Luziânia-GO, guiada principalmente a partir das experiências do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em conjunto com a Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esta conferência se constituiu um marco histórico para afirmar a identidade da Educação do Campo como um projeto de bases sólidas.

Para Molina (2010) este movimento tinha como perspectiva ser uma ação educativa no sentido da contra hegemonia, capaz de contribuir com a promoção de profundas transformações na sociedade brasileira.

Em novembro de 2002 foi realizado o Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, ainda no mesmo ano foi implantada a Resolução CNE/CEB 1 de 3 de Abril de 2002. Nº 01/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no Brasil, estabelecendo uma política pública de Educação no/do Campo, em seu artigo 2º declara que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Torna se oficial, a partir desta resolução, o reconhecimento que a escola situada no campo possui diferentes necessidades e organizações, no que diz respeito aos tempos e

espaços formativos e passa a ser estabelecida a possibilidade de flexibilização do calendário escolar e das diversas atividades no ambiente escolar, de modo a atender à demanda da escola e da comunidade em que a escola está inserida. Constituindo-se um avanço para a educação no ambiente rural.

Assim, percebe-se que a partir da década de 1990 intensificam-se os debates a respeito da educação voltada ao meio rural, a partir de uma proposta de educação que fosse ao encontro com as demandas dos trabalhadores camponeses e com as reivindicações dos movimentos sociais do campo. Desta forma, a partir de vários eventos e debates, foi se desenvolvendo o que conhecemos hoje como educação no/do campo.

2.2 O que é Educação NO/DO Campo?

Após compreender os processos que antecederam e assim deram início ao Movimento de Educação do Campo, faz-se necessário entender de fato o que este movimento busca, suas características e objetivos que se desenharam a partir dos movimentos sociais e das reivindicações dos trabalhadores do campo. É importante ressaltar que a luta por uma educação digna e capaz de valorizar os diferentes aspectos da vida no campo está intrinsicamente ligada com o movimento de luta pela terra e pela inserção da Educação no/do Campo na pauta normativa e jurídica do Brasil.

O campo brasileiro se constituiu como berço para muitos movimentos sociais devido às contradições, o esquecimento e marginalização a que tem sido submetido ao longo da história. O trabalho dos movimentos sociais parte exatamente da necessidade de alargar as concepções de campo vinculadas apenas à esfera produtiva e econômica partindo para uma esfera de produção de vida, de saberes e de cultura.

Para Fernandes et al (2004) campo é um lugar de vida, onde as pessoas têm capacidade de morar, trabalhar e estudar com dignidade de quem tem consciência do seu lugar e da sua identidade cultural. O campo não pode ser entendido apenas como produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra, o campo é espaço e território dos camponeses, dos quilombolas e de vários outros sujeitos, onde se processam continuamente suas identidades e suas formas de vida.

O projeto de educação no/do campo, gestado pelos movimentos sociais e pelos trabalhadores do campo, nesta perspectiva se diferencia social e politicamente da educação

rural e urbana por isso adere uma nomenclatura diferente, como afirma Fernandes, Caldart e Cerioli:

Decidimos utilizar a expressão campo e não mais a usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004: p. 25).

A nomenclatura adotada pelo movimento de Educação no/do Campo utiliza “do” e não mais “no” campo, ou meio rural. As vezes empregados juntamente “no/do” para indicar uma educação situada no meio rural, voltada para as especificidades do campo. Desta forma, este projeto de educação se diferencia dos paradigmas de educação anteriores, por seu histórico, e por seus objetivos pautados na luta pela terra, nos movimentos sociais e na valorização da cultura e dos conhecimentos dos camponeses, compreendendo a importância de ter uma escola que busque continuamente compreender as especificidades dos modos de vida dos camponeses.

A proposta de Educação no/do Campo, é compreendida por Molina e Rocha (2014) como:

Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida; uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas, como os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

Para Caldart (2012) a Educação do Campo está assentada em três pilares básicos, são eles: o sentido do campo, a educação no e do campo numa perspectiva emancipatória e a luta por políticas públicas que defendam as demandas dos camponeses. Estão vinculados a estas características o trabalho coletivo, a soberania alimentar, o cuidado com a terra e com a natureza, valorização da cultura do camponês e o estímulo ao cuidado de todos os valores e símbolos que fazem parte da vida no campo.

O Ministério da Educação (2007), compreende que a Educação do Campo possui outras características que complementam as citadas acima, são elas: superação do antagonismo ente cidade e campo; valorização e respeito a existência de modos e tempos

diferentes de se viver e produzir; admissão de diversos modelos de organização do ambiente escolar. (MEC 2007)

De acordo com Caldart (2002), este movimento de Educação do Campo representa um basta aos “pacotes” e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Representa um basta também desta visão estreita de educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado.

A educação do campo carrega consigo considerações pedagógicas que visam promover autonomia para os estudantes e capacidade de escolha, rompendo com as concepções passadas que tinham como objetivo fixar o homem no campo através de seu adestramento, inferiorização e subordinação aos ideais de desenvolvimento urbano.

Esta perspectiva de educação que valoriza e compreende o modo de vida dos estudantes que vivem no campo, apenas foi incorporada as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB N.1, 2002) no ano de 2002 considerando a identidade da escola do campo:

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (art. 2º CNE/CEB, 2002).

Sendo assim, a educação do campo é um movimento que surge no século XX em meados da década de 1990, e por pertencer a um histórico de lutas desenvolvido principalmente pelos movimentos sociais, possui características que segundo Caldart (2010) não podem ser compreendidas em si mesmo, ou seja, não é possível compreender o movimento de Educação do Campo de forma isolada de seu contexto histórico e social, visto que se coloca como um movimento de combate ao atual estado da educação e do campo propondo um modelo de campo contra-hegemônico.

A Educação do Campo tem como objetivo proporcionar a relação da realidade do educando com o conhecimento sistematizado apresentado pela escola, visando a emancipação do sujeito para que este seja capaz de fazer leituras críticas do mundo em que pertence, de modo a trabalhar coletivamente para fortalecer disputas políticas que visem a superação de injustiças e desigualdades sociais. A Educação do Campo é um espaço amplo de fortalecimento diário das lutas camponesas e da identidade territorial camponesa.

A medida que o projeto de Educação do Campo avançou em seus objetivos, consolidou-se a proposta de um curso de formação de professores do campo diferente das licenciaturas já

existentes. No próximo capítulo veremos o histórico de formação deste curso e sua importância para o fortalecimento da identidade territorial camponesa.

3.0 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DO CAMPESINATO

3.1 A origem da Licenciatura em Educação do Campo da UnB

De acordo com Caldart (2008) não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura e de educação. A partir desta perspectiva surge a necessidade de um projeto sólido de Educação do Campo, um projeto que considere e valorize o campo como um lugar de vida, não apenas de lucro e produção.

É preciso compreender que este projeto de Educação do Campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas surge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores do campo, diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência das condições materiais de sobrevivência para todos (VENDRAMINI 2007).

Desta forma, o trabalho e organização dos movimentos sociais do campo foram de extrema importância para a formação de um projeto de educação que não apenas fosse feito considerando as especificidades dos povos do campo, mas que principalmente fosse criado pelos povos do campo, a partir das demandas encontradas pelos próprios indivíduos do campo, de seus processos e suas lutas.

Neste contexto os cursos de Licenciatura em Educação do Campo passam a fazer parte das pautas dos Movimentos Sociais do Campo e da agenda nacional a medida que o debate sobre a educação do campo se desenvolve. Este curso de Licenciatura é uma proposta para formar professores aptos a trabalhar no campo, de acordo com Molina e Sá (2011), este curso traz a possibilidade do protagonismo dos sujeitos coletivos de direito se colocarem em marcha para garantir o rico potencial que o projeto se impõe.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo nasceu a partir da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) no ano de 2006 por intermédio da SECADI/MEC. Esse programa tem como objetivo “[...] apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país [...]” (PORTAL MEC, 2012).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo iniciado na Universidade de Brasília originado das discussões da II Conferência de Educação do Campo, ocorrido no ano de 2004 em Luziânia/GO, foi aprovado pelo Ministério de Educação (MEC), dando início a primeira turma no ano de 2007 como uma experiência piloto. Buscando formar professores habilitados para atuar na Educação Fundamental anos finais e Educação Básica de nível médio, também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos nas escolas em área rural (PPP – Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UnB. 2009).

O curso devido a adoção de formas diferenciadas de organização do conhecimento e produção de saberes, possui vários elementos que o diferenciam de outros cursos de formação docente como: a formação por áreas do conhecimento, a valorização de tempos de formação distintos através da pedagogia da alternância, além de uma perspectiva de educação que compreende a importância de formar profissionais capazes de atuar na gestão de processos escolares e processos educativos na comunidade, dando oportunidade para que a escola se relacione com a comunidade em que está inserida e busque transformá-la a partir de um ideal de campo mais justo para todos (PPP. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UnB 2009).

Segundo Molina (2017), o curso de Licenciatura em Educação do Campo se constitui uma proposta de formação de professores que se articula as demandas, não só da escola e não só da qualificação de docentes do próprio campo, mas para atuarem nas escolas do campo pensando o desenvolvimento deste território no qual se inserem essas escolas.

Percebe-se assim o caráter interdisciplinar que o curso propõe ao valorizar a formação de professores não apenas para atuar em suas áreas de habilitação mas para propor formas de transformar a realidade das comunidades em que estão inseridos.

No ano de 2012 outra importante conquista para o curso de Licenciatura em Educação do Campo se deu através do Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012, que convocou as universidades para tornar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo permanentes nas instituições, a partir daí as instituições passam a ofertar o curso de forma mais consistente, deixando de ser apenas uma experiência piloto e realmente incorporando o curso nos anos seguintes de forma sólida, segundo Molina e Sá 2011:

A experiência desta Licenciatura em Educação do Campo traz o desafio de uma perspectiva contra-hegemônica dentro da Universidade, tendo como referência a presença da classe trabalhadora do campo. Este desafio se traduz nas formas de organização do trabalho pedagógico pela exigência de que o

processo educativo não se desvincule das questões relacionadas à disputa dos modelos de desenvolvimento rural e de sociedade (MOLINA; SÁ, 2011)

Segundo Molina (2014), a existência do PROCAMPO só foi possível pelas experiências acumuladas dos cursos de Pedagogia da Terra e de Licenciatura apoiados pelo Pronex-Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, iniciado a partir de 1998 que proporcionaram o acúmulo teórico e prático necessário para mais tarde acontecer a elaboração de uma Licenciatura em Educação do Campo. De acordo com a autora:

A criação dessa nova modalidade de Licenciatura, a qual se estrutura em instituições de ensino superior no Brasil a partir de 2007, é resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais que depois de dez anos de luta, finalmente conquistam uma política de formação inicial para educadores do campo, vinculada pela primeira vez, ao Ministério da Educação, a partir da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo– Procampo.

A oferta de um curso de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades federais brasileiras, que possibilite a formação em diversas áreas do conhecimento consiste em uma política pública elaborada a partir da luta dos movimentos sociais do campo e de várias instituições que compreendem a importância de que exista um projeto de campo não atrelado ao capital. Logo, este curso deve ser considerado fruto da luta popular por reivindicação de direitos e uma conquista para o movimento de Educação do Campo.

No próximo capítulo veremos as características do curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela Universidade de Brasília campus Planaltina DF. Foco de nossas análises.

3.2 O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília e a pedagogia da alternância

A partir da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB-FUP, elaborado em 2009, de análise documental de arquivos referentes ao curso e de informações cedidas pela coordenadora do curso do ano de 2018 é possível compreender de que forma o curso de Licenciatura em Educação do Campo se estrutura.

Vale ressaltar que foram marcadas três entrevistas presenciais com a coordenadora do curso para buscar informações e compreender a estrutura deste curso, porém houveram

contratempos que impossibilitaram a coordenadora de estar presente. Desta forma, algumas informações a respeito do curso foram cedidas pela coordenadora via celular.

No Brasil existem atualmente 42 cursos de Licenciatura em Educação do Campo distribuídas em 37 instituições de ensino, cada curso foi implementado em tempos distintos. A primeira experiência do curso no Distrito Federal se deu no ano de 2007 com a aprovação pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília vinculado a Faculdade de Planaltina (FUP/UnB).

No ano de 2018, o curso conta com 330 alunos matriculados, moradores do Distrito Federal e de estados vizinhos como Goiás e Minas Gerais. Nos anos iniciais de oferta do curso, a universidade recebia alunos de várias regiões do Brasil como Sudeste, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, a partir do ingresso da segunda turma, outros estados foram incorporados como Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Porém, devido o curso funcionar em tempos formativos de alternância, percebeu-se várias dificuldades para os docentes acompanharem os alunos durante o tempo que estavam nas comunidades de origem, desempenhando atividades formativas.

A partir desta problemática, o curso decidiu repensar a distribuição territorial dos alunos do curso para que os discentes tivessem um acompanhamento de qualidade dos professores supervisores durante seus períodos de estudo no tempo comunidade. Por este motivo, o curso no ano de 2018 recebe alunos do Distrito Federal, Goiás e Minas Gerais.

. Nesta perspectiva, para que a formação docente ocorra de modo a valorizar as vivências dos alunos, sem tirá-los de seus espaços de vida, foi necessário adotar tempos formativos diferenciados através da pedagogia da alternância. A LEdoC é o único curso da UnB a incorporar um tempo formativo diferente. Este tempo formativo, denominado Pedagogia da Alternância compreende a importância de manter o vínculo com o cotidiano do aluno durante o período de formação.

Molina e Sá (2012) afirmam que a organização curricular dessa graduação prevê etapas (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofertadas em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo.

De acordo com Molina (2017), a Pedagogia da Alternância valoriza diferentes tempos e espaços educativos, para promover a formação dos educadores considerando suas vivências e especificidades. Assim, os alunos são integrados a dois tempos educativos distintos, são

eles: TC, Tempo Comunidade em que os alunos estão inseridos em sua realidade e suas vivências cotidianas e TE, Tempo Escola quando os alunos passam cerca de 60 dias na universidade em tempo integral estudando, compartilhando e adquirindo novos saberes através das aulas e das práticas formativas coletivas desenvolvidas na universidade.

No TC existem várias atividades, seminários e tarefas a serem desenvolvidos buscando incentivar os alunos a conhecer melhor sua comunidade e a produzir novos modelos de conhecimento a partir da investigação e da pesquisa. Percebe-se uma forma diferente de produzir saberes, não apenas alicerçados no conteúdo sistematizado transmitido inicialmente pela universidade, mas, produzido a partir do cotidiano dos alunos em direção a universidade para a troca de experiências e a produção de novas formas de aprender e compreender o mundo que os cerca.

De acordo com Saraiva (2018) as experiências adquiridas pelos alunos no TC se acumulam (a partir das atividades propostas pelos professores do curso) e são fundamentais para o TE, pois o aluno traz novos elementos para o processo de conhecimento, consolidando novos modos de produção de saberes, proporcionando uma formação integrada e uma relação dinâmica entre teoria e prática.

Molina e Rocha (2014) a respeito dos tempos formativos em alternância concordam que:

A organização curricular em regime de alternância, composta por períodos de aprendizagem integrados entre Tempo Escola, nas Universidades públicas e Tempo Comunidade, que ocorre nas áreas rurais de origem destes educandos, objetiva não só evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva promover a articulação entre educação e a realidade específica destas populações, possibilitando uma leitura crítica que, a partir dessa realidade, seja capaz de perceber as determinações sociais que assim a produzem, considerando a totalidade maior que a contém.

Para Queiroz (2004), esta metodologia de ensino foi criada na França, no século XX, num contexto de educação que necessitava buscar soluções alternativas para garantir o acesso à educação para a população do meio rural. A pedagogia da alternância pode ser um modo eficaz de garantir a permanência dos estudantes oriundos do campo durante o tempo de graduação sem que se perca o vínculo com sua comunidade.

Molina e Sá (2012), ressaltam que esta metodologia de educação intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar

de viver no campo, bem como, objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso, dos alunos que já desempenham funções pedagógicas nas escolas do campo.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo (2009), ao organizar metodologicamente o currículo por alternância entre TC e TE, a proposta busca integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares já conhecidos mas também nos tempos de vida culturais e psíquicos das comunidades onde encontram-se as escolas do campo.

Outro elemento importante que busca garantir a permanência dos jovens na universidade durante o período de formação, são as políticas de incentivo aos estudantes a partir de auxílio financeiro. O qual se consolida no Decreto Nº389, de 9 de Maio de 2013 do Ministério da Educação que concede o programa de bolsas permanência para estudantes indígenas e quilombolas, matriculados em cursos de graduação. Como consta no decreto:

Art. 4º A Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Neste sentido, a FUP/UnB adotou duas políticas de auxílio financeiro, uma bolsa permanente destinada a indígenas e quilombolas pelo Ministério da Educação e outra bolsa destinada a estudantes de baixa renda. Na LEdoC, de acordo com a coordenação do curso, os estudantes anteriores ao ano de 2016 foram os mais beneficiados por esta política de auxílio ao estudante, visto que a partir do ano de 2016 houveram mudanças e apenas os estudantes quilombolas passaram a ter acesso aos programas de auxílio do governo de forma abrangente.

Existem, porém, outros programas que visam amparar os alunos durante o período de graduação como bolsas estudantis, auxílio creche e auxílios para alimentação. Atualmente 146 alunos matriculados no curso possuem bolsa do MEC e outros 98 estudantes contam com os auxílios internos da UnB. Levando em conta que o curso possui 300 alunos matriculados no ano de 2018, contabiliza-se cerca de 80% dos alunos com participação em algum programa de auxílio estudantil.

A LEdoC tem duração total de 8 semestres integralizados em oito etapas presenciais de curso, uma carga horária de 3.525 horas distribuídas em 235 créditos, é desenvolvida a partir de uma perspectiva de formação por área de conhecimentos. De acordo com Molina (2017), esta organização busca superar a fragmentação do conhecimento, pois desenvolve uma

estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática. Cada estudante pode optar por uma destas áreas, na qual será certificado. (Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2009)

Barbosa (2012), complementa que a LEdoC/UnB apresenta diversas características que a distinguem das outras licenciaturas ofertadas nas instituições, como por exemplo a relação não hierárquica e transdisciplinar entre diferentes tipos e modos de produção de conhecimento, a ênfase na pesquisa como processo desenvolvido ao longo do curso, elemento integrador de outros componentes curriculares e a adoção de processos educativos que garantem a valorização dos conhecimentos já adquiridos pelos estudantes em suas práticas cotidianas culturais e vivências socioculturais.

É nesta perspectiva que o curso apresenta a proposta de profissionalizar os estudantes não apenas para a docência em uma das áreas de conhecimento ofertadas pelo curso, mas também para a gestão de processos educativos nas comunidades, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do campo (2009), este projeto pretende garantir a:

Preparação específica para o trabalho formativo e organizativo com as famílias e grupos sociais de origem dos estudantes, para a liderança de equipes e para a implementação de iniciativas e ou projetos de desenvolvimento comunitário sustentável que incluam a participação da escola.

Esta proposta de educador e a valorização destes elementos enquanto componentes do curso, garantem a relação entre escola e comunidade, proporcionando a valorização do cotidiano do aluno, assim como busca formar um profissional da educação capacitado para desenvolver metodologias que estimulem a relação escola e comunidade, visando promover o desenvolvimento comunitário do território em que atuam.

Molina (2017) afirma que uma das principais características e desafios do curso é a de formar docentes capazes de fazer com intensidade a relação da escola com a vida, assim desenvolver dimensões do processo formativo capazes de dotar os docentes das condições necessárias para colocar o conhecimento a serviço da comunidade.

Segundo Castro (2015) esta proposta de educador do campo que os movimentos demandam exige uma compreensão ampliada de seu papel. Ou seja, necessita que sejam superadas as visões de educador como apenas atuante na educação escolar. Propondo um

perfil de educador capaz de atuar na gestão de processos educativos nas comunidades. Assim tem-se a compreensão da educação como prática social, prática esta que constrói novas possibilidades de vida e permanência nestes territórios, construindo estratégias através do comprometimento dos educadores do campo com suas comunidades. Como complementa Molina e Rocha (2014):

As necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e deformativas presentes na tensa realidade do campo na atualidade. Para tanto, precisa de uma formação que o habilite a compreender a gravidade e a complexidade dos novos processos de acumulação de capital no campo, que têm interferência direta sobre a realidade do território rural; sobre os destinos da infância e juventude do campo que ele irá educar e sobre o próprio destino e permanência das escolas do campo.

Neste sentido o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (2009) propõe que o curso permita “articular o pensar e o fazer pedagógico com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável das comunidades do campo” assim, o profissional da educação do campo precisa receber a formação necessária para compreender o conhecimento científico da sua área de formação, bem como criar alternativas metodológicas capazes de implementar as transformações político-pedagógicas necessárias ao ambiente escolar, à comunidade e ao cotidiano dos alunos.

É importante destacar que o conceito de campo adotado pelo movimento de educação do campo e pelo curso, são imprescindíveis para compreender que tipo de profissional o curso está formando, visto que o campo é a área de atuação do futuro profissional da educação.

Para que o futuro professor entenda o campo como lugar direitos, o Projeto Político Pedagógico propõe o seguinte conceito de campo: [...] um território de produção de vida, de produção de novas relações sociais, de novas relações entre os homens e a natureza, de novas relações entre o rural e o urbano [...]” (PPP LEDOC UnB, 2009, p.11).

A medida que os processos de formação de conhecimento do curso passam a compreender o campo como lugar de vida e de direitos, os alunos podem experimentar uma formação docente que os ajude a reconhecer a importância de valorizar a identidade territorial camponesa e reivindicar estes direitos de forma organizada e coletiva, sendo assim Arroyo, Caldart e Molina (2009) compreendem que:

Quando o Movimento de luta pela educação for capaz de combinar a cultura do direito à escola com a cultura do dever de estudar, e estudar nesse sentido

mais amplo de que aqui se trata os sujeitos que vão sendo formados neste Movimento passam a algo mais do que ter ou não ter escola. Passam a discutir também que escola querem ou precisam.

É neste momento que as atividades interdisciplinares da formação docente dão frutos e passam a fazer parte de outras dimensões da vida dos estudantes das escolas do campo, não apenas da formação sistematizada de conteúdos predeterminados, mas também da construção de um projeto de campo onde estejam presentes as mais diversas formas de vida, cultura e trabalho alicerçados na justiça e na diversidade. De acordo com Molina e Rocha (2014)

O referencial que ilumina a Educação do Campo germina, nasce e frutifica na/da luta pela terra, pelos direitos a uma vida digna, pela relação igualitária entre homens e mulheres, pela distribuição igualitária da renda e dos bens produzidos pela sociedade de forma justa. Uma luta histórica que os movimentos sociais contemporâneos resgatam ressignificam e atualizam em função da leitura de que a desigualdade social, econômica e política aumenta, fica mais aguda ao longo do tempo, descortinando que não há saídas dissociadas da superação do capitalismo.

O professor do campo precisa ser formado e capacitado para atuar na relação dos processos educativos com metodologias alternativas capazes de trazer para o ambiente escolar as especificidades vividas no cotidiano dos alunos, bem como as contradições, necessidades e urgências que fazem parte da realidade do campo brasileiro, altamente marcado por processos cruéis de marginalização e invisibilização dos povos do campo pelo sistema capitalista.

3.4 Organização Curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

O currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB está organizado em três níveis básicos, como mostra a figura 1. São eles Núcleo de Estudos Básicos – NEB; Núcleo de Estudos Específicos – NEE e o Núcleo de Atividades Integradoras – NAI. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB (2009), cada nível se desdobra em diferentes componentes curriculares de cada área como: disciplinas, seminários, oficina de materiais didáticos, trabalho de campo, projetos e atividades orientadas e desenvolvidas ao longo do curso.

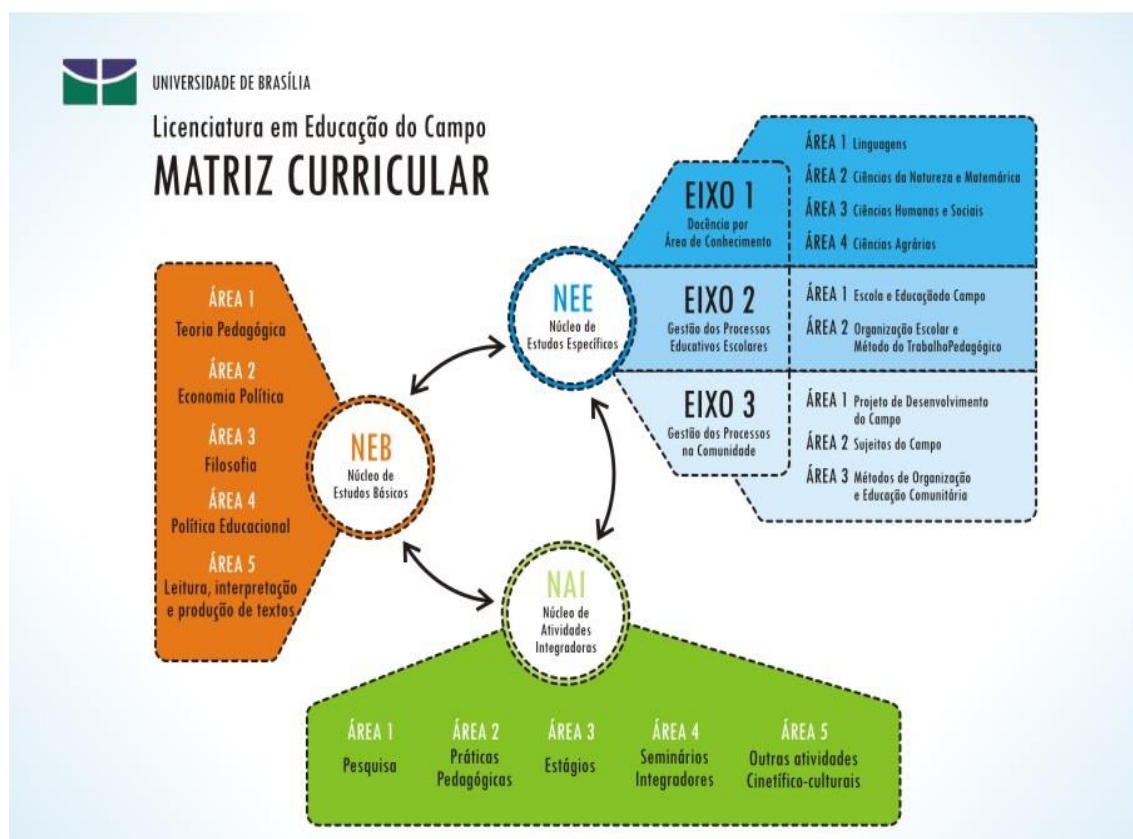


Figura 1 – Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo UnB-FUP (2009)

A organização curricular proposta pela Licenciatura em Educação do Campo – UnB a partir do Projeto Político Pedagógico (2009), propõe valorizar a gestão coletiva do processo pedagógico e articular as áreas de estudo com a realidade dos estudantes. Desta forma:

Cada etapa poderá ter um foco temático ou de práticas cuja definição será uma construção processual no curso, integrando o planejamento específico da etapa: diálogo entre o Projeto Pedagógico, o processo pedagógico da turma e demandas do movimento da realidade de atuação dos estudantes. (PPP – LedoC. UnB. Pg 25)

Percebe-se assim a possibilidade de articular o Tempo Escola e o Tempo Comunidade atendendo as especificidades da comunidade onde cada aluno está inserido.

Cada núcleo contido na matriz possui um objetivo e uma função, o Núcleo de Estudos Básicos – NEB, tem como objetivo fundamentar a atuação na Educação Básica e trabalhar a base para a compreensão teórica do objeto de estudo do curso, a escola do campo. O Núcleo de Estudos Específicos - NEE tem como objetivo formar nos conteúdos específicos a cada atuação profissional, conduzindo processos educativos e escolares especialmente na área de conhecimento escolhida pelo aluno para habilitação. Já o Núcleo de Atividades

Integradoras – NAI, tem como objetivo capacitar para articular teoria e prática e integrar as diferentes dimensões do processo educativo presentes durante o curso.

A partir das ementas é possível compreender quais disciplinas permitem trabalhar o cotidiano do camponês e valorizar a identidade territorial camponesa dos futuros profissionais da educação. Desta forma, serão pontuadas adiante algumas destas disciplinas.

No NEB existem duas disciplinas principais que permitem um trabalho pedagógico voltado para o cotidiano dos alunos, são elas: Teoria Pedagógica, trabalhada em IV etapas durante 5 semestres totalizando 240 horas e 16 créditos. Esta disciplina tem como objetivo “reorganizar o pensamento educacional em torno das seguintes matrizes formadoras: o trabalho e a prática social; a cultura; os movimentos sociais; e a experiência da opressão” (PPP LEdoC UnB – 2009). Assim permite compreender de que forma a Educação do Campo se apresenta como um projeto importante para o fortalecimento da identidade territorial camponesa.

A outra disciplina presente no NEB que permite um diálogo a respeito da identidade territorial camponesa e do cotidiano dos alunos é a disciplina intitulada Questão Agrária, com 30 horas e 2 créditos, este componente curricular de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unb (2009) pretende estudar os seguintes tópicos:

O que é questão agrária. A evolução da situação de posse e uso da terra no Brasil e a formação do campesinato brasileiro. Diferentes teses clássicas sobre a questão agrária brasileira. Debate atual sobre Reforma Agrária e Desenvolvimento do campo.

Percebe-se nesta disciplina, a possibilidade de analisar os elementos que compõem a questão agrária brasileira de modo fortalecer o debate das lutas camponesas a partir dos processos históricos e sociais ligados ao campesinato brasileiro, bem como trabalhar identidade territorial camponesa e sua importância para o desenvolvimento do campo.

O NEE possui quatro disciplinas e um eixo (com cinco disciplinas) que possibilitam valorizar o cotidiano do camponês, sua identidade e suas especificidades, são elas: Arte e Sociedade, trabalhada em 5 semestres, totalizando 240 horas e 16 créditos. Esta disciplina compreende as atividades de teatro, artes plásticas e música como formas de executar o trabalho pedagógico através de expressões artísticas, pensando nas “Dimensões estéticas, sociais e políticas das manifestações teatrais tradicionais presentes na cultura popular brasileira.” (PPP LEdoC UnB 2009)

Possibilita o engajamento musical, artístico e teatral, garantindo as diferentes formas de representação e expressão de uma determinada realidade. Pode, desta forma, ser uma importante aliada nos processos de ensino-aprendizagem como forma alternativa de metodologia pedagógica para os futuros profissionais da educação que atuarão no ensino básico.

A disciplina “O papel do campo no atual contexto do capitalismo mundial” tem uma carga horária de 60h e 4 créditos, de acordo com o Projeto Político e Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB (2009) tem como objetivo:

Discutir as relações entre o modelo de desenvolvimento contemporâneo, baseado na produção industrial, e a produção agropecuária. Aprofundar e debater as principais forças em disputa no campo, em especial o agronegócio e a agricultura familiar.

A partir desta disciplina é possível compreender os modelos ideológicos de desenvolvimento existentes no campo brasileiro, bem como as relações entre campo e cidade possibilitando ao aluno conhecer de forma totalizante sua realidade enquanto camponês, a realidade do seu território e as disputas de poder que nele acontecem.

A terceira disciplina inserida no NEE que possibilita trabalhar o cotidiano do camponês é “A formação da identidade humana e a organização da sociedade” com uma carga horária de 60 h e 4 créditos, este componente curricular busca “estudar como ocorrem os processos de formação das identidades do ser humano e suas diferentes dimensões” (PPP LEdoC UnB – 2009). Neste sentido é possível compreender as diferentes identidades que se formam no território, dando abertura para trabalhar o conceito de camponês e de identidade territorial camponesa, seus processos e os diferentes elementos que fazem parte desta.

Outra disciplina que permite trabalhar o cotidiano dos alunos é a “Escola e Educação do Campo” dividida em duas etapas/semestres totalizando 60 horas aula de carga horária e 4 créditos, nesta disciplina é possível, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo UnB (2009) oportunizar estudos que permitem discutir/firmar uma concepção de escola do campo e sua função no projeto educativo dos sujeitos do campo, construindo uma relação entre os projetos de campo existentes e o projeto de educação firmado na valorização do modo de vida do campo e seus sujeitos.

O EIXO 3, intitulado Gestão de Processos Educativos nas Comunidades – está inserido no NEE e dividido em três componentes curriculares distintos, totalizando 165 horas aula e 11 créditos. Os componentes curriculares são: Projeto de Desenvolvimento de

Campo; Sujeitos do Campo; Métodos de Organização e Educação Comunitária I,II e III, esta última dividida em três etapas, trabalhadas assim em três semestres.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo UnB (2009) este eixo tem como objetivo a preparação específica dos estudantes para a inserção no trabalho formativo e organizativo com as famílias e grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação de iniciativas e projetos de desenvolvimento comunitário que incluam a participação da escola.

Esta disciplina propõe: desenvolver debates sobre a realidade do campo brasileiro, discutir as estratégias dos movimentos sociais do campo ligados aos projetos de educação, compreender as alterações provocadas no campo pela Revolução Verde e o agronegócio e discutir o papel da educação no processo de desenvolvimento da identidade territorial camponesa.

Já no NAI a disciplina que permite trabalhar o cotidiano camponês é a Pesquisa, dividida em cinco semestres com uma carga horária de 135 horas aula e 9 créditos. De acordo com a docente desta disciplina, o nome era Pesquisa até o ano de 2010 quando foi modificado para Pesquisa e Memória. Esta disciplina busca incorporar nos discentes as práticas investigativas nos ambientes de sua vivência e promover relação entre esta pesquisa desenvolvida pelos alunos e o histórico da comunidade, da família e do território do aluno.

Esta disciplina se consolidou ao longo do tempo um componente de extrema importância para a formação dos alunos e a compreensão dos mesmos enquanto camponeses. Desta forma será discutido mais adiante de forma mais aprofundada a estrutura desta disciplina e as atividades desenvolvidas no período de sua duração.

Vale destacar, após análise das ementas que embora muitas disciplinas apresentem a possibilidade de trabalhar a identidade territorial camponesa, veremos adiante que os alunos concluintes apresentam formas distintas de perceber estes componentes curriculares e de reconhecer quais disciplinas de fato promovem interação entre o conhecimento sistematizado e o cotidiano dos alunos.

No próximo capítulo mostraremos a visão dos alunos concluintes acerca do curso de Licenciatura em Educação do Campo e apresentaremos as principais percepções obtidas após experiência de vivência no território camponês.

4.0 VISÃO DOS ALUNOS CONCLUINTES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA

O curso de Licenciatura em Educação do Campo se fundamenta nas concepções contra hegemônicas de desenvolvimento do campo brasileiro, para tanto, é necessário compreender a importância de valorizar a identidade territorial camponesa a medida que esta, promove o fortalecimento das identidades individuais e coletivas e, em consequência o desenvolvimento campo brasileiro.

Assim, percebe-se que a educação do campo desempenha um papel indispensável para a consolidação de um modelo de campo que valorize a cultura, os saberes e a identidade territorial dos moradores do campo.

Desta forma, buscou-se compreender qual a visão dos alunos a respeito das contribuições do curso para o fortalecimento da identidade territorial camponesa, a partir de aplicação de questionários com as turmas concluintes do ano de 2018.

Foram aplicados 26 questionários com os alunos das turmas concluintes da LEdoC UnB FUP. Os alunos são do 7º e 8º semestre do curso, no primeiro semestre de 2018. As duas turmas possuem um total de 85 alunos divididos em 28 alunos da área de Linguagens, 22 alunos da área de Matemática e 35 alunos da área de Ciências da Natureza.

As turmas são identificadas a partir de nomes escolhidos pelos alunos, a turma 8 intitulada Ganga Zumba possui alunos da área de Linguagens e a turma 9 intitulada Maria Carolina de Jesus tem alunos das áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Quando perguntado sobre o motivo das turmas terem esses nomes, um aluno da turma respondeu: *“Os nomes das turmas, são formas de resistência!”*

Foram feitas cinco tentativas presenciais de contato com as turmas para aplicação dos questionários, visando aplicá-los ao maior número de alunos concluintes possível. Em cada tentativa foi possível aplicar um número de questionários, totalizando 26 questionários. Devido a grande quantidade de atividades que os alunos desempenham durante o TE este foi o número de alunos com tempo disponível para responder ao questionário.

Além da falta de tempo enfrentada pelos alunos, é importante destacar que mesmo com tempo para responder o questionário, diversos alunos receberam o questionário e

deixaram-no em branco, ocasionando na pequena quantidade de alunos que responderam o questionário.

Dos 26 alunos que responderam o questionário, 53% são moradores do município de Cavalcante principalmente da Comunidade Kalunga Vão de Almas, 23% são do município de Flores de Goiás, 11,5% são do município de Formosa Goiás, 7,6% são do município de Monte Alegre Goiás e 4,9% são moradores da cidade de Planaltina DF.

Os alunos entrevistados possuem idades que variam entre 21 e 34 anos, sendo 58% do sexo feminino e 42% do sexo masculino. Em relação a identificação por cor da pele, 76,9% dos alunos se identificaram como negros, enquanto 12,1% como pardos e 11% não declararam sua cor.

Em relação ao acesso dos alunos concluintes da LEdoC aos auxílios de permanência na universidade, 84% dos alunos participam de algum programa de assistência estudantil, o que pode ser considerado um indicativo positivo frente as necessidades e desafios existentes para a permanência destes alunos na formação de nível superior.

Quanto ao significado de campo para os alunos, apenas um aluno não respondeu a esta pergunta, os outros 25 citaram apenas pontos positivos sobre campo como por exemplo: *“onde eu sinto liberdade sem opressão”*, *“minha vida, identidade e minha história”* *“lugar de luta e resistência a partir da cultura de dos conhecimentos milenares”* as palavras que mais aparecem na definição de campo para os alunos são: vida, felicidade, alimento, paz e tudo. Desta forma é possível perceber que os alunos possuem uma relação afetiva permeada por valorização positiva com o campo e uma identidade territorial ligada aos costumes e hábitos do campo.

Em relação a importância da existência de uma escola do campo que valorize as características dos indivíduos do campo, os alunos apresentaram pontos importantes como, *“a escola do campo forma seres pensantes e não para reproduzir o capital”*, *“fortalece a permanência no campo”* *“valoriza a conservação da cultura do camponês”*. Assim é possível perceber que os alunos concluintes do curso compreendem a importância da existência de um projeto de educação voltado para o campo.

Quando indagados em relação a qual disciplina mais trabalha com o cotidiano do camponês e qual atividade pode ser considerada a mais marcante durante o curso de Licenciatura em Educação do Campo, as respostas dos alunos apresentaram compatibilidade, visto que nas duas perguntas mais de 50% dos alunos compreende a disciplina de “Pesquisa e

Memória” como a que mais associa o conteúdo sistematizado com a realidade dos alunos e a que mais se destaca durante todo curso. Também apareceram como respostas as atividades “mística”, “teatro”.

Em virtude dos fatos mencionados, buscou-se compreender mais a fundo os motivos que levaram os estudantes a considerar a disciplina de Pesquisa e Memória a mais marcante em relação ao cotidiano dos alunos durante todo curso. Desta forma veremos adiante como se estrutura esta disciplina e suas principais características.

4.1 A importância da disciplina pesquisa e memória para a formação do professor do campo

Após compreender, que a disciplina intitulada Pesquisa e Memória se constitui um componente marcante pra os alunos e desempenha um papel importante para a formação dos alunos na opinião dos mesmos, buscou-se conhecer mais de que forma esta disciplina se organiza.

Ao entrar em contato com a docente da disciplina por meio de entrevista presencial, foi possível conhecer esta disciplina e entender a importância que a memória desempenha para o fortalecimento da identidade territorial camponesa nos alunos. De acordo com a Saraiva (2015)

Reconstruir a memória camponesa abre a possibilidade de dar visibilidade pública às violações cometidas pelo Estado e seus agentes contra homens e mulheres do campo, violentados por lutarem pelo direito a terra possibilitando assim a resistência ao avanço de uma modernização excludente, dolorosa e marcada pela usurpação de direitos.

Isto significa que, ao exercitar a memória através da história, abrem-se possibilidades para conhecer o passado e articular meios de transformar o futuro a partir da realidade que se apresenta.

A docente da disciplina possui formação em História, Mestrado em Ciência Política e Doutorado em Desenvolvimento Sustentável com Comunidades Tradicionais e atua nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Gestão Ambiental na UnB-FUP.

Em entrevista, a docente nos contou sobre sua visão em relação a importância do curso de Licenciatura em Educação do Campo, para ela: a LEdoC, além de abrir possibilidades para formação em nível superior dos sujeitos do campo, é a oportunidade de encontrar a educação

popular atrelada aos moldes universitários, consolidando-se assim uma conquista para os movimentos sociais do campo.

De acordo com a docente, a disciplina Pesquisa e Memória desempenha o papel de trazer ao tempo presente as memórias e histórias das trajetórias dos alunos e de suas comunidades, dando-os a oportunidade de se reconhecerem enquanto sujeitos históricos e de direitos. Esta disciplina é desempenhada durante os primeiros 5 semestres iniciais de formação do curso. Este fato, segundo a professora regente possibilita que os alunos reconheçam seus processos identitários e suas memórias coletivas e individuais ainda no início da formação docente.

Durante os primeiros momentos da disciplina, de acordo com a docente os alunos se agrupam de acordo com seus territórios, desta forma, passam todo o tempo da disciplina trabalhando juntos, buscando compreender melhor suas histórias e trajetórias coletivas, depois passam por processos de se reconhecerem enquanto camponeses a partir da compreensão dos conceitos de camponês, território, identidade territorial, identidade camponesa e memória.

Após este momento de compartilhar suas vivências e iniciarem este processo de construção das identidades, os alunos começam a buscar meios de reconstruir a história e a memória dos territórios através da pesquisa desempenhada no TC

Cada semestre os alunos possuem uma proposta de pesquisa direcionada a um aspecto de sua comunidade através de atividades que o valorizam enquanto investigador e pesquisador, entre as atividades estão: a construção de árvore genealógica, conhecimento do próprio território a partir de um roteiro de entrevista guiado, reconhecimento da presença de várias gerações em apenas um território, busca por registros históricos do território, entre outras atividades.

Desta forma a disciplina se organiza usando a pedagogia da alternância para executar os diferentes níveis da pesquisa, tendo como objetivo geral:

(Re)construir a história dos territórios onde vivem ou atuam os estudantes da LEdoC, por meio da pesquisa, registro e interpretação da memória individual e coletiva, transmitida a partir da experiência acumulada nas gerações anteriores. (SARAIVA, 2018)

Em entrevista a docente da disciplina Pesquisa e Memória, ressalta que o curso de Licenciatura em Educação do Campo e a formação por meio da pedagogia da alternância possibilitam ampla participação dos alunos na produção do conhecimento, visto que os alunos

incorporam as experiências de investigação dos próprios territórios ao conhecimento sistematizado da universidade, assim o aluno participa ativamente da construção de conteúdo pedagógico, visto que é a partir de suas pesquisas na comunidade original que a disciplina vai se organizando nas próximas etapas presenciais e se desenhando ao longo do curso de acordo com as necessidades e vivências dos alunos.

De acordo com a docente, a disciplina desempenha o papel de “presentificar memórias”, isto significa, tornar realidades vividas elementos presentes, socializando lembranças e possibilitando o reconhecimento dos processos de construção de identidades sociais e culturais dos alunos.

Desta forma, o exercício da memória através das atividades propostas pela disciplina, tem como objetivo registrar narrativas de grupos relegados ao esquecimento, trazer para o campo da história aquilo que foi silenciado, desvendar identidades e saberes anteriormente marginalizados e construir ativamente significados dados pelos próprios sujeitos em sua busca por mais conhecimento a respeito de sua história individual e coletiva.

Os principais conceitos trabalhados na disciplina de acordo com a docente são: território e suas variadas dimensões, identidade territorial camponesa, memória coletiva, memória relacional, tradição, campo, entre outros conceitos apoiados em autores como: Clifford Geertz, Nancy Aléssio Magalhães, Tomáz Tadeu da Silva, Walter Benjamin, Bernardo Mançano Fernandes, Laís Mourão Sá, Antonio Torres Montenegro, Alfredo Wagner Berno de Almeida e vários outros autores, buscando manter sempre uma visão totalizante de campo que compreenda a existência de sujeitos conscientes de sua história, memória e identidade.

Outra importante perspectiva incorporada a disciplina de Pesquisa e Memória também contida nos processos de investigação propostos durante o TC é a busca por desconstruir a ideia de campo sem camponês como ressalta a docente da disciplina. Assim, os alunos a partir das perguntas: “O território que eu vivo é o mesmo território da história oficial?” “O meu assentamento é descrito nos diferentes documentos que pertencem ao meu município?”. Essas e outras propostas ao longo da disciplina buscam analisar se suas histórias individuais e coletivas estão presentes nas histórias oficiais de seus territórios a partir dos registros historiográficos existentes das regiões e municípios onde vivem.

Muitas vezes o aluno é parte de uma história individual e coletiva que não é reconhecida oficialmente e não é retratada nos livros de história. A partir desses pontos, de

acordo com a docente, a disciplina estimula que o aluno se reconheça como parte de um território, e ainda estimula a compreensão de que a memória é um elemento importante para o fortalecimento da identidade territorial camponesa.

Esta metodologia de pesquisa e investigação, que busca conhecer mais da história de um determinado território, segundo a docente tem o papel de preencher lacunas da história; fazer o estudante se perceber como parte da história; contribuir para a valorização da sua história familiar, individual e coletiva; contribuir para a valorização da terra e da luta pela terra; contribuir para que o estudante se perceba como parte do território onde vive.

Todas as atividades desenvolvidas ao longo da disciplina são documentadas e transformadas em registros sistematizados, visando utilizar os textos e produções como referência para a criação de instrumentos de intervenção em contextos específicos nas comunidades de origem dos estudantes.

Após analisar a estrutura da disciplina intitulada Pesquisa e Memória e compreender a importância da valorização da investigação e da pesquisa para a formação de professores do campo, é possível compreender que a disciplina se organiza de forma a valorizar a identidade territorial camponesa dos alunos e promove aproximação dos alunos com suas trajetórias, histórias, memórias e identidades, se consolidando assim uma disciplina que contribui para o processo de construção da identidade territorial camponesa dos alunos num contexto individual e coletivo.

4.2 O território dos alunos camponeses do curso de Licenciatura em Educação do Campo

De acordo com Souza (2009) a observação no trabalho de campo possibilita contato direto com a espacialidade a ser estudada e, com isso, aguça as percepções sobre o espaço analisado. Desta forma, conhecer a realidade dos alunos da LEdoC da UnB/FUP foi importante para compreender as especificidades que fazem parte do cotidiano das famílias que vivem no meio rural, bem como visualizar as dificuldades que se processam neste meio relacionadas ao acesso à escola e a democratização deste nas áreas rurais.

Após aplicação de 26 questionários para alunos concluintes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, foi possível perceber que os alunos das turmas concluintes da LEdoC do ano de 2018 estão em sua maioria concentrados em territórios quilombolas, especificamente no município de Cavalcante-GO. Por isso, foi realizada pesquisa de campo

no mês de Setembro à Comunidade Kalunga Vão de Almas – Cavalcante Goiás. Durante a pesquisa foi possível presenciar o cotidiano e o perfil da maioria dos alunos que o curso recebe e forma.

No caminho para a comunidade quilombola Vão de Almas já pode se observar alguns desafios. A estrada para a comunidade Kalunga é perigosa e só pode ser feita com carros que possuam tração, tendo em vista a serra que precisa ser atravessada para chegar à comunidade. Este trajeto é feito por caminhões “pau de arara” como mostra na figura 2, estes caminhões levam e buscam as famílias para o meio urbano quando necessário.

As pessoas se acomodam na carroceria, sem espaço adequado e sem conforto durante todo trajeto, enfrentando sol e chuva por todo percurso de ida e volta para a cidade levando várias malas e produtos diversos.



Figura 2: Moradores na carroceria do caminhão. Autora: Francilane Eulália de Souza 2018

De acordo com Fernandes (2014), a comunidade Vão de Almas conta com seis escolas de ensino fundamental, sendo cinco municipais e uma estadual. São elas a Escola Vazantão, Kalunga I, Jurema, Joana Pereira, Terra Vermelha e Córrego da Serra.

Foi possível visitar durante a pesquisa de campo a Escola Estadual Comunidade Kalunga I que atende alunos da Educação Básica. A visita aconteceu em dia letivo e a escola estava funcionando normalmente e os alunos estavam todos dentro das salas de aula.

A escola possui um prédio próprio como mostra a figura 3, com cozinha, banheiros, uma sala de pesquisa, 5 salas de aula e um campo de futebol. O prédio da escola possui

estrutura relativamente conservada, cartazes e lembretes confeccionados pelos alunos estão dispostos nos corredores da escola e reforçam a importância de estudar e adquirir novos conhecimentos.



Figura 3. Prédio da Escola Estadual Vão de Almas. Autora: Débora Haifa da Silva Costa 2018

É importante destacar que todos os quatro professores regentes que se encontravam na escola Kalunga I durante o período visitado fazem parte ou já fizeram do quadro de alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela UnB-FUP, demonstrando mais uma vez a importância desta licenciatura para as escolas situadas no campo.

Após o fim do período de aula (às 17:30h), acompanhamos o retorno dos alunos para casa em um caminhão (figura 4) que realiza o transporte diário destes estudantes, a maioria dos alunos da escola faz o trajeto com o caminhão, visto que a distância percorrida diariamente por vezes ultrapassa 15km de estrada de chão, vários alunos chegam em casa após 3 horas de estrada, totalizando 6 horas diárias no percurso de estrada de chão.

Percebe-se assim a longa distância da escola para a casa dos alunos, fato que soma-se à impossibilidade de realizar o trajeto no período de chuvas, visto que aumenta-se o volume de água nos rios e os alunos não tem como atravessa-lo, mesmo os meios de transporte mais adequados não atravessam os da estrada neste período. De acordo com Souza (2012):

Esses trajetos longos e demorados, somadas às péssimas condições das estradas e dos transportes escolares podem colocar em risco a vida dos alunos. Esses fatores nos levam a questionar o papel do governo municipal para com a educação no campo, uma vez que se percebe o descaso para com

a conservação das estradas no meio rural, assim como a escolha de trajetos longos em vez da contratação de mais transporte para diminuir esses trajetos.



Figura 4: Estudantes na carroceria do caminhão indo para casa. Autora: Débora Haifa da Silva Costa 2018

A respeito do descaso e esquecimento que a população camponesa foi e é submetida no campo brasileiro Souza (2012) adverte que:

Ao longo do século XX, a classe camponesa foi sendo esquecida pelas políticas públicas e, nesse contexto, ao analisarmos as transformações ocorridas no espaço agrário brasileiro, percebemos que esse fato se consolidou, principalmente, porque a agricultura camponesa era considerada como um entrave para o desenvolvimento do país.

Este abandono, ainda presente no campo brasileiro, pôde ser percebido durante a pesquisa de campo ao vivenciar o cotidiano das famílias no território Kalunga Vão de Almas. Percebeu-se neste território a presença muito forte de uma identidade camponesa carente de políticas públicas e de investimentos.

É possível denominar uma identidade camponesa visto que de acordo com Fernandes (s-d) a característica fundamental para compreender o camponês deve ser a base familiar, segundo o autor: A base familiar é uma das principais referências para delimitar o conceito de campesinato. Em toda sua existência essa base foi mantida e é característica fundamental para compreendê-la.

A partir deste conceito elaborado por Bernardo Mançano é possível identificar a identidade territorial camponesa nas famílias visitadas, visto que a quantidade de pessoas que trabalham nos afazeres da propriedade não ultrapassa a quantidade de membros da família, as

famílias produzem o alimento na própria unidade de produção familiar e a maioria das atividades desenvolvidas na propriedade não estão focadas na produção para obtenção de lucro, por vezes, acontece por alguma eventual necessidade, a venda de algum produto ou alguma cabeça de gado para cobrir um gasto específico.

No geral, a produção familiar inclui farinha de mandioca, criação de gado, produção de tapetes, produção de gergelim, criação de galinhas, produção de polvilho a partir da mandioca (figura 5) entre outras atividades que são desenvolvidas a depender da época do ano, como mostra na figura 6, o produtor camponês desempenhando uma etapa da produção de gergelim.

A maior parte das atividades são desempenhadas pela família e destinadas ao consumo da própria família e da comunidade, não possuindo caráter lucrativo.



Figura 5: Crianças brincando com o polvilho em processo de finalização. Autora: Débora Haifa da Silva Costa 2018.



Figura 6 – Produtor obtendo sementes de gergelim. Autor: Francilane Eulália de Souza 2018

Em relação a estrutura das moradias dos habitantes da comunidade Kalunga Vão de Almas, é possível perceber que algumas famílias não possuem energia elétrica, água encanada e banheiro dentro da casa (figura 7), tendo que percorrer longas distâncias até o rio mais próximo para ter acesso a água.

Este cenário de condições precárias de vida do camponês demonstram a falta de investimento em políticas públicas com elementos fundamentais para a sobrevivência humana como saneamento básico, água encanada, estradas em boas condições.



Figura 7: Estrutura padrão de moradia na comunidade quilombola Vão de Almas. Autora: Francilane Eulália de Souza. 2018

Percebe-se, a partir desta vivência na pesquisa de campo, a força da identidade territorial camponesa que existe e resiste mesmo depois de tantos processos que a deslegitimam e a necessidade da existência de políticas públicas que atentam às demandas da população que vive no meio rural brasileiro, garantindo-lhes os direitos mais básicos a educação, saúde, trabalho de qualidade e ao direito fundamental de serem reconhecidos socialmente como seres humanos de direitos, imbuídos da capacidade de decidir por seus próprios destinos e trajetórias enquanto indivíduos plenos.

Apesar de salientar e reconhecer que todos os professores da escola visitada são, ou foram alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, existem alguns desafios relacionados a formação de professores do campo que precisam ser abordados, como o fechamento das escolas no campo no estado de Goiás. Adiante veremos de que forma o fechamento de escolas é prejudicial para a identidade territorial camponesa e para a formação de professores do campo.

4.3 O fechamento de escolas no campo no Município de Goiás, um desafio para a Licenciatura em Educação do Campo

Através da aplicação de questionários foi possível perceber que a maioria dos alunos concluintes do curso de Licenciatura em Educação do Campo UnB se encontram concentrados no município de Cavalcante-GO.

Este município tem apresentado um quantitativo significativo de fechamento de escolas do campo, sendo um fator preocupante, visto que muitos moradores do município de Cavalcante e entorno estão se formando para serem professores do campo num território com muitas escolas fechadas.

De acordo com Souza (s-d) o fechamento de escolas entre outros fatores, colabora para a saída do camponês do campo, seja de maneira temporária ou definitiva, provoca nesse sujeito influências e transformações em seus hábitos, costumes e valores, provocando também modificações em sua identidade. Nas palavras da autora (2015):

O fechamento das escolas no campo do Estado de Goiás é uma constante. No entanto, podemos destacar que esse processo, nos últimos 15 anos, se deu de forma mais acentuada nos primeiros sete anos desse período, sendo que, no ano de 2000, havia 1.822 escolas no campo e elas passam para 777 em 2007, logo houve a diminuição de mais de 40% das escolas no campo, sendo que, se considerarmos o movimento de abertura de escolas, certamente

houve um fechamento de escolas bem maior que o de diminuição, pois uma escola que se abre mascara o quantitativo de escolas fechadas.

Cavalcante é o município goiano com maior número de escolas do campo (29) porem é também é o município com maior número de fechamento de escolas. (SOUZA, s-d) como mostra o mapa (figura 8) elaborado por Souza *et al* (2016) é possível compreender que a região do município de Cavalcante-GO é a que mais tem apresentado fechamento das escolas do campo no período de 2007 a 2015, representando uma área vulnerável neste sentido, visto que esta realidade não se apresenta favorável aos estudantes e as famílias ali presentes que precisam de acesso à educação de qualidade.

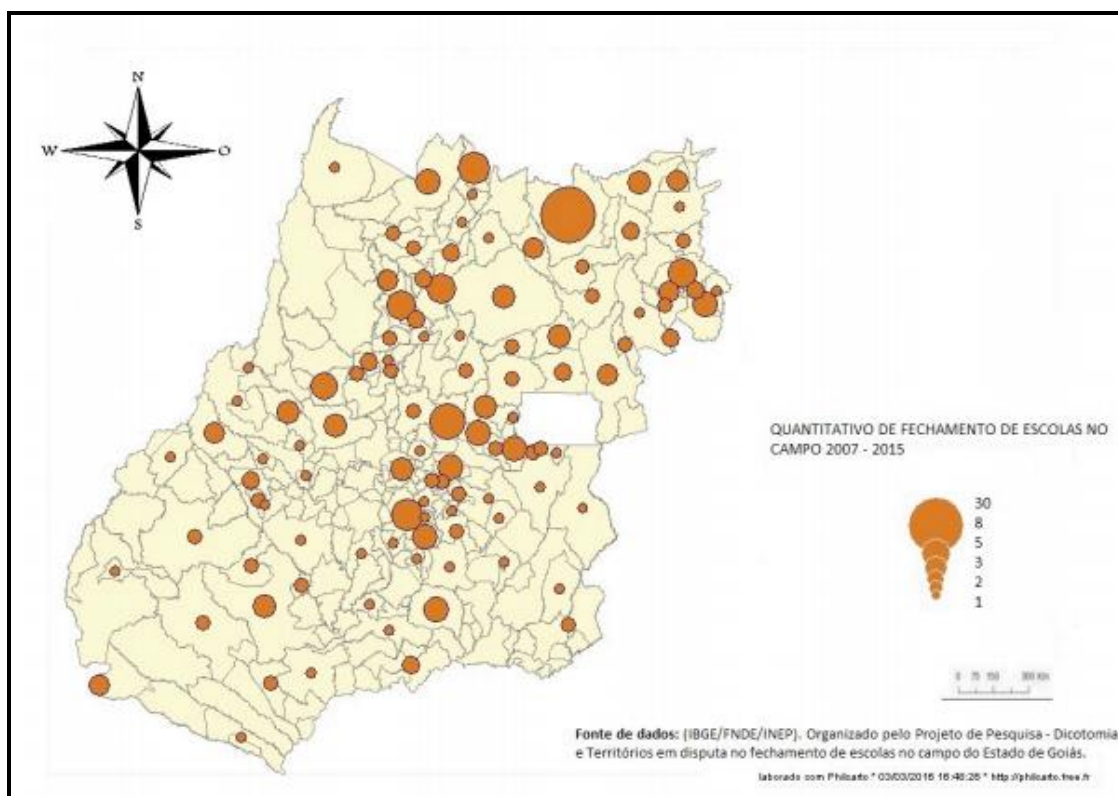


Figura 8: Mapa das escolas fechadas no campo no estado de Goiás de 2007 à 2015.

Fonte: Souza *et al.*(2016)

De acordo com Molina (2014), enfrentar o desafio do fechamento das escolas do campo, implica necessariamente, enfrentar o modelo de desenvolvimento hegemônico do capital, não havendo saída senão nas lutas por sua superação.

A busca por alternativas e formas de luta para a superação deste modelo de desenvolvimento de campo faz parte da proposta de educação dos movimentos sociais do

campo e do projeto de educação do campo, bem como neste projeto de formação docente conforme o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo - UnB (2009), segundo o documento, a Educação do Campo está ajudando a produzir um novo olhar para o campo, faz isso em sintonia com toda uma nova dinâmica social de valorização da identidade territorial camponesa e de busca por alternativas para melhorar a situação de quem vive e trabalha nele.

Nesta perspectiva, um curso de formação de professores voltado para atuação no meio rural, que valorize as lutas e as especificidades dos povos do campo faz parte deste novo olhar para o campo e também por isso é importante para a construção de uma educação de qualidade voltada ao meio rural.

Molina e Sá (2011) afirmam que a concepção de educação, da expressão Educação do Campo, não pode abrir mão da necessária ligação com o contexto no qual se desenvolvem estes processos educativos: com os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro em função de interesses puramente econômicos.

Observa-se assim que o fechamento das escolas no campo está relacionado com um projeto de campo que não valoriza a existência de cultura, de vida e de reprodução de conhecimentos neste ambiente, ao contrário, visualiza o campo apenas como fonte de lucro através das atividades desenvolvidas pelo agronegócio que cada vez mais tomam conta do território goiano.

Souza (2016) ainda ressalta que o avanço do agronegócio é um fator preocupante no estado de Goiás e está intimamente ligado com o fechamento das escolas e consequentemente com a saída dos camponeses em direção aos grandes centros urbanos devido à falta de oportunidades para continuar vivendo no campo. “É um processo que primeiro arranca a escola do campo e depois expulsa o camponês. (SOUZA 2016).

O professor do campo precisa estar preparado para lidar com esta realidade que se apresenta, e estar apto a traçar alternativas metodológicas para o trabalho e gestão em comunidade, buscando superar esta realidade. Desta forma é importante ter em vista que o educador do campo precisa ser um educador do povo do campo para muito além do papel da educação escolar, um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social (MOLINA 2014).

CONCLUSÃO

O campesinato brasileiro sobreviveu diversos sistemas de produção ao longo do tempo, ocasionando mudanças na sua identidade, dando origem a uma identidade territorial camponesa múltipla, dinâmica, fluida e sempre em processo de construção. Esta identidade se consolida uma identidade coletiva de resistência à medida que passa por processos de marginalização e retirada de direitos, ocasionando conflitos e gerando relações de poder.

A luta pela Educação do Campo, intimamente ligada com luta pela terra busca um modelo de desenvolvimento do campo contrário ao modelo de desenvolvimento imposto pelo sistema capitalista, o modelo de educação gestado a partir dos movimentos sociais compreende a importância da educação para existência e resistência da identidade territorial camponesa e para a permanência dos jovens no campo. Desta forma uma política pública de formação de professores do campo traz a possibilidade de formação docente qualificada para trabalhar nas escolas do campo.

Este trabalho buscou compreender a contribuição do curso de Licenciatura em Educação do Campo LEdoC UnB - FUP para o fortalecimento da identidade territorial camponesa a partir da visão dos alunos concluintes do curso.

Através de entrevista com o corpo docente, aplicação de questionários para os alunos concluintes do curso, análise dos documentos ligados ao curso e pesquisa de campo para o território dos alunos camponeses, percebeu-se que o curso se organiza de modo a valorizar a identidade territorial camponesa, através de componentes curriculares que buscam integrar o conhecimento sistematizado pela academia com a vivência dos alunos.

Foi possível perceber que o curso valoriza os diferentes tempos formativos, com a pedagogia da alternância, buscando manter o vínculo dos alunos com suas comunidades e garantir a permanência dos mesmos no curso de formação superior. O curso possui componentes curriculares que valorizam a ação investigativa do futuro profissional da educação como: seminários, pesquisas, grupos de teatro, partilha de vivências, experiências em TC, e etc. buscando promover o reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos imbuídos de direitos, pertencentes a uma história individual e coletiva, permeada por relações de poder e a um território que provoca processos de identificação.

A partir da aplicação de questionários foi possível perceber que os alunos possuem uma identidade territorial ligada ao campo, aos hábitos e costumes camponeses assim como referências positivas em relação ao meio rural.

Apesar de o curso possuir várias disciplinas que permitem trabalhar a identidade territorial camponesa, os alunos concluintes do curso apenas percebem uma disciplina como mais relevante no que diz respeito a abordagem ligada ao cotidiano, a disciplina de pesquisa e memória. Esta disciplina pode ser compreendida como um componente curricular de extrema importância para o reconhecimento dos alunos enquanto camponeses e para a valorização de suas identidades.

Assim, o processo investigativo nos permitiu constatar que, o curso de Licenciatura em Educação do Campo enquanto política pública oriunda da reivindicação dos movimentos sociais está organizado desde os componentes curriculares, corpo docente, ementa, atividades e outros elementos da formação docente, de forma a valorizar a identidade territorial camponesa dos alunos.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. **(Re) criação do campesinato, identidade e distinção: a luta pela terra e o habitus de classe**. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

ARENDT, Hannah. **Da Violência**. 1970

CASTELLS, Manoel. **Paraísos Comuns: identidade e significado na sociedade** v. II. Tradução. Klauss Brandini Gerhardt. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **O poder da identidade**. Editora: Paz e Terra. 6º ed. São Paulo (2008)

CANDIOTTO, Zanetti Pessôa; SANTOS, Alves Roselí. Experiências Geográficas em Torno de uma Perspectiva Territorial. In: Territórios e Territorialidades: Teorias, Processos e Conflitos. Marcos Aurélio Saquet, Eliseu Savério Sposito. Editora Expressão Popular. São Paulo 2009

DUARTE, Élio Garcia. Manifestações camponesas em Goiás: Perspectivas para uma pesquisa histórico-cultural. **História Revista**. vol. 6 jan/jun, 2001
, p. 113-134.

SOUZA, et al. PANORAMA DO FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO DO ESTADO DE GOIÁS DE 2007 A 2015. Boletim DATALUTA nº 103. 2016

FERNANDES, Bernardo. Delimitação Conceitual de Campesinato. (s-d)

_____. Sob a Tipologia de Territórios. In: Territórios e Territorialidades: Teorias, Processos e Conflitos. Marcos Aurélio Saquet, Eliseu Savério Sposito. Editora Expressão Popular. São Paulo 2009

HAESBAERT. Rógério. **Dos Múltiplos Territórios a Multiterritorialidade**. Porto Alegre. 2004

_____. Identidades Territoriais. In: Manifestações da Cultura no Espaço. Orgs: Zeny Rosendhal, Roberto Lobato Corrêa. Ed. UERJ Rio de Janeiro 1999.

_____. Des-territorialização e identidade: a rede gaúcha no Nordeste. Niterói. Ed. UFF. 1997

_____. **Território Territórios**. Niterói, PPGeo-UFF/AGB, 2002 .

_____. **Descaminhos e perspectiva do território**. In: RIBAS, Alexandre; SPOSITO, Eliseu & SAQUET Marcos. Territórios e desenvolvimento; Diferentes abordagens. Francisco Beltrão, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2004.

_____. Dilema de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In: Territórios e Territorialidades: Teorias, Processos e Conflitos. Marcos Aurélio Saquet, Eliseu Savério Sposito. Editora Expressão Popular. São Paulo 2009

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Editora: DpeA. Rio de Janeiro. 2006.

_____. A questão multicultural. In. HALL, Stuart. Da diáspora: Indentidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LINHARES, M. Y. & SILVA, F.C.T. **Terra prometida**: uma história sobre a questão agrária no Brasil. Rio de Janeiro: Campus. 1999.

MENDES, E. P. **A produção rural familiar em Goiás**: as comunidades rurais no município de Catalão. 2005

CLAVAL, Paul. Geografia Cultural, o estado da arte In: CORRÊA Roberto Lobato; In: ROSENDHAL, Zeny (Org.) **Manifestações da Cultura no Espaço**. Rio de Janeiro. UERJ. 1999.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. Editora: Ática. São Paulo. 1993.

SOUZA, Marcelo. **Os Conceitos Fundamentais da Pesquisa Sócio-Espacial**. Editora: Bertrand Brasil Ltda. 2º ed. Rio de Janeiro – RJ. 2015.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CBE Nº 1. Brasília. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>.

BRASIL. MEC. CAMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Brasília-DF: MEC/SECAD/CNE

BRASIL.MEC. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos de subsídios. SECAD 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. INEP/MEC. BRASÍLIA – DF, 2007.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CBE Nº 1. Brasília. 2002.

CALAZANS, Julieta Maria. Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural, Traços de uma Trajetória. In: Gatti *et al.* **Educação e Escola no Campo**. Ed. Papirus. Campinas. 1993.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma educação do Campo, nº4. P.25-36.

_____. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma educação do Campo, nº4. P.25-36.

_____. [Org] **Caminhos para a transformação da escola**: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010, pp. 155-178.

_____. Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun. 2012.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R. e CALDART, R. S. *Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”*: texto preparatório. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

THERRIEN, J; DAMASCENO, M, N. (orgs.). *Educação e Escola no Campo*. Ed. Papirus. 1993.

MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. de. **Por uma educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma educação do Campo, nº5. P.53-89.

_____; Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. [Org] **Educação do Campo e Pesquisa II**. Brasília, MDA/MEC, 2010. pp. 137 – 149.

_____; e Rocha, a Antunes. *Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões Sobre o Proneiro e o PROCAMPO*. 2014

LEITE, SERGIO CELANI. **Escola Rural: Urbanizações e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999. Página 14.

STEDILE, João Pedro. Educação. In: STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). (2009). *Por uma educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

BARBOSA, Ana Isabel. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar.** Brasília, 2012.

BRASIL, Diário Oficial da União. GABINETE DO MINISTRO PORTARIA Nº- 389, DE 9 DE MAIO DE 2013.

BRASIL, Projeo Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Universidade de Brasília. 2009.

CALDART, Roseli S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>, acesso em 16 de setembro de 2018.

CASTRO, WANESSA. **Formação de Educadores do Campo e Tecnologias Digitais. Relações e Desafios na Licenciatura em Educação do Campo, Brasília 2015.**

MOLINA, Mônica Castagna.; SÁ, L.; M. Escola do Campo. In: CALDART, R et al (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

_____. **Diálogos: 10 anos de Educação do Campo.** 8 novembro de 2017.

_____. Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação.** Editora Autores Associados, 2014, Campinas, SP.

_____.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político Pedagógicas na formação de educadores do campo. In **Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências piloto.**(UFMG;UnB; UFS e UFBA) (Orgs.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____; SÁ, Laís Mourão. A licenciatura do campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In:_____. **Licenciaturas em educação do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 35-61.

_____; ANTUNES-ROCHA, M. I. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, **Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões Sobre o Pronera e o PROCAMPO**, 2014

_____ MOLINA, M. C.; SÁ, L.; M. Escola do Campo. In: CALDART, R et al (Orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

:QUEIROZ, João Batista Pereira. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. Brasília, 2004. Tese Doutorado em Educação. – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

SARAIVA, C, Regina. Entrevista Cedita em 02/10/2018. Universidade de Brasília. 2018.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo** In: Cadernos DO Cedes. V, 27. São Paulo

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014 **Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões Sobre o Pronera e o PROCAMPO**. 2014

_____ SÁ, Laís Maria Borges Mourão. A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Maria Borges Mourão (orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011

_____MOLINA, Mônica Castagna. Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Editora Autores Associados, 2014, Campinas, SP.

SARAIVA, Regina F.Coelly. **História, Memória e Identidade**. Faculdade UnB Planaltina DF .2010

SOUZA, Vanilton Camilo de. **O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores**. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia – IESA/UFG. 2009.

SOUZA. Francilane Eulália. Panorama do Fechamento de Escolas no Campo do Estado de Goiás de 2007 à 2015. Boletim DATALUTA n. 103: julho de 2016.

Apêndices

Apêndice A – Roteiro de Entrevista para a coordenadora do curso



CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA

Pesquisadora: Débora Haifa da Silva Costa

Orientadora: Prof. Dra. Francilane Eulália de Souza

ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADORA DO CURSO

Sobre a coordenação do curso:

Nome: _____ **Idade:** _____

Formação/Instituição/Ano _____

Instituições que atua:

Disciplinas que atua:

Há quanto tempo atua na LEdoC?

Informações do Curso de Licenciatura em Educação do Campo:

O que motivou a criação deste curso na UnB?

Qual foi o primeiro ano de existência do curso na UnB?

Quais outros estados ofertam esse curso, existem atividades que promovam integração entre os estados e as instituições?

Quantitativo total de alunos atendidos pelo curso desde a primeira turma formada:

Quantitativo de alunos no ano de 2018:

Quantitativo de alunos das turmas concluintes Ganga Zumba e Maria Carolina de Jesus:

Quantitativo de alunos que recebem bolsas ou auxílios para permanência no curso, quais auxílios existem e sua importância?

O curso já recebeu alunos de quais estados?

No ano de 2018 quais estados são atendidos pelo curso?

Quais são os critérios de seleção dos alunos para a LedoC, o aluno precisa ter vínculo com o campo?

Quais as áreas de conhecimento dos alunos concluintes das turmas 8 e 9?

Sobre o curso:

O que é a Licenciatura em educação do campo?

Qual a importância da Licenciatura em Educação do Campo para o sistema educacional brasileiro e para o campo?

De que forma a LEdoC se diferencia das outras licenciaturas?

Sobre as disciplinas e atividades trabalhadas no curso:

Como são organizadas as 4 áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias) e a habilitação em duas das áreas?

O curso oferece quatro áreas de conhecimento, ciências humanas e sociais, ciências da natureza e matemática, linguagens e ciências agrárias: como ocorre a relação entre área de conhecimento e a habilitação?

Como ocorre a integração das disciplinas do núcleo base com o núcleo de atividades integradas e o núcleo específico? (qual a ordem e organização)

Quais conceitos/categorias são trabalhados durante o curso?

Como são escolhidas as disciplinas e as atividades?

O curso recebe professores das diversas áreas do conhecimento, como é possível manter uma perspectiva contra hegemônica de campo durante todo período de formação?

A pedagogia da alternância beneficia os alunos? De que forma?

Durante o tempo comunidade existem atividades a serem desenvolvidas?

De que forma o curso estimula o aluno a se relacionar com a comunidade?

Quais são as principais atividades do curso que trabalham com o conceito e modo de vida do camponês?

O aluno formado tem preparo para trabalhar tanto na escola urbana como na escola do campo?

De que forma o curso se organiza para contribuir/fortalecer a identidade territorial camponesa do aluno?

O curso sempre teve em sua grade a disciplina denominada “memória”, se não, a partir de quando?

De acordo com pesquisa de campo feita com os alunos uma das atividades que mais se destacam por trabalhar com a realidade dos alunos é a disciplina “memória”, por que esta atividade é considerada assim pelos alunos e como esta disciplina se organiza?

Informações complementares:

Apêndice B – Questionário para docente da disciplina Pesquisa e Memória



CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA

Pesquisadora: Débora Haifa da Silva Costa

Orientadora: Prof. Dra. Francilane Eulália de Souza

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DOCENTE DA DISCIPLINA PESQUISA E MEMÓRIA

Nome: _____

Idade: _____ **Sexo:** _____

Quanto a formação acadêmica quais cursos você graduou e qual área e nível?

Possui pós graduação? Se sim qual?

Quais instituições atua:

Área de atuação:

Há quanto tempo atua na LedoC?

Há quanto tempo atua na disciplina “memória”:

Quais disciplinas você leciona na UNB / LEdoC?

O que te motivou a escolher a docência?

Qual a importância da existência de um curso em LEdoC ?

De que forma a LEdoC se diferencia das outras licenciaturas?

Em qual período esta disciplina é ofertada? Este período beneficia o aprendizado do aluno?

Por que esta disciplina recebe o nome de “memória” como ela se relaciona com as memórias dos alunos?

Qual importância da sua disciplina na formação do futuro professor da LEdoC?

Porque a sua disciplina se constitui uma atividade tão importante na visão dos alunos do curso?

Qual é a estrutura/organização da disciplina?

Quais são os objetivos principais da disciplina?

Quais são os principais conceitos trabalhados nesta disciplina?

Quais atividades fazem parte dessa disciplina e qual a importância dessas atividades?

Como é feita a escolha das atividades que constituem a disciplina?

Quais são os autores que fazem parte do referencial teórico dessa disciplina?

De que forma essa disciplina atua para contribuir para o fortalecimento da identidade territorial camponesa do aluno?

Porque a sua disciplina se constitui uma atividade tão importante na visão dos alunos do curso?

Esta disciplina trabalha com o cotidiano do aluno? De que forma?

Se pensarmos no aluno antes e depois de fazer parte desta disciplina, o que ele não pode sair sem saber? Quais são as principais coisas que ele precisa compreender?

Esta disciplina estimula a relação do aluno com a comunidade? De que forma?

Informações complementares:

Apêndice C- Questionário aplicado aos alunos concluintes do curso



CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA

Pesquisadora: Débora Haifa da Silva Costa

Orientadora: Prof. Dra. Francilane Eulália de Souza

Levantamento sócio econômico (Obs. Os dados serão mantidos em sigilo)

Nome (opcional): _____

Idade: _____ **Sexo:** _____ **Cor:** _____

Atua em alguma atividade no ambiente escolar? Qual?

Município onde reside: _____

Como se desloca para a universidade? _____

Participa de algum programa de assistência estudantil? (exemplo bolsa) Se sim qual?

Participa de alguma atividade social em alguma comunidade?

Não ()

Sim () Qual : () indígena () quilombola

() assentamento () outro _____

Sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo:

Período do curso: _____

Área de habilitação do curso: _____

O que lhe levou a escolher este curso?

O método da alternância adotado pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo favorece ou dificulta o seu modo de vida na sua comunidade? Justifique.

O que é campo para você?

Qual a diferença do curso de Licenciatura em Educação do Campo para um curso de licenciatura comum?

Você percebe alguma diferença entre a escola situada no campo e no meio urbano? Qual?

O que é educação no/do campo para você e qual a sua importância?

O curso de Licenciatura em Educação do Campo te auxilia a valorizar o seu modo de vida no campo? De que forma?

Quais as disciplinas do curso mais trabalham com o cotidiano do camponês e por que?

Destaque alguma atividade que durante o curso de Licenciatura e Educação do Campo mais te auxiliou para pensar a educação no/do campo.

Você se considera apto para trabalhar na comunidade no meio rural? Por que?

Levante pontos positivos e negativos em relação ao curso.
