

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
Mestrado Profissional Interdisciplinar em Humanidades
Carolina Vanetti Ansani

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO VALE DO JEQUITINHONHA:um olhar sobre o
PROCAMPO**

Diamantina
2016

Carolina Vanetti Ansani

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO VALE DO JEQUITINHONHA: um olhar sobre o
PROCAMPO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Wellington Brilhante de Albuquerque Filho

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Gomes de Paiva

**Diamantina
2016**

Ficha Catalográfica – Serviço de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecário Anderson César de Oliveira Silva, CRB6 – 2618.

A617e

Ansani, Carolina Vanetti

Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha: um olhar sobre o PROCAMPO / Carolina Vanetti Ansani. – Diamantina, 2016.
92 p. : il.

Orientador: Wellington Brilhante de Albuquerque Filho
Coorientador: Adriana Gomes de Paiva

Dissertação (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

1. Educação do Campo. 2. Políticas públicas. 3. Movimentos sociais. 4. Estado. 5. Educação Superior. I. Título. II. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 370.115

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Carolina Vanetti Ansani

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO VALE DO JEQUITINHONHA: um olhar sobre o
PROCAMPO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Wellington Brilhante de Albuquerque Filho

Data de aprovação ____/____/____.

Profa. Dra. Ivana Cristina Lovo
Faculdade Interdisciplinar em Humanidades - UFVJM

Prof. Dr. Davidson Afonso Ramos
Faculdade Interdisciplinar em Humanidades

Prof. Dr. Wellington Brilhante de Albuquerque Filho
Faculdade Interdisciplinar em Humanidades - UFVJM

Diamantina – MG

Dedico este trabalho às educadoras e educadores do campo do Vale do Jequitinhonha que há anos escrevem uma história bonita de conquistas e esperança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo apoio e torcida nesse período de crescimento. Em especial à minha filha Analu, que sofreu na rotina as tensões e ausências, mesmo sem entender, mas teve sempre muita luz e me lembrava que a vida é muito mais que um curso. Ao Henrique, companheiro de tantas caminhadas, umas mais tranquilas que outras, pelo carinho e compreensão, e também pela lucidez. Agradeço a meus pais, Cláudia e José Luiz, pelo incentivo aos estudos e pelo exemplo de força. Aos meus irmãos, Beatriz, Fernando, André e Vitória, eterna gratidão pela amizade.

Minha gratidão também aos colegas do MPICH pelo aprendizado nas discussões das disciplinas (especialmente Gil e Wal), e também aos professores e professoras que se empenham na consolidação do curso. À professora Adriana, agradeço pela paciência e compreensão na reta final do curso. À professora Teresa por uma importante acolhida em momentos de dúvida. Gostaria de agradecer ao professor Wellington pela experiência mais significativa pela qual passei no curso. Levarei esses aprendizados por toda a vida.

Às minhas irmãs de alma Paula, Dalana, Lorena, Jane e Zaira, e também à Simone e Mari, queridas (des)orientadoras da vida, gratidão.

Agradeço também a todos da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e do Centro Integrado de Pós-graduação e Pesquisa em Saúde pelo apoio e compreensão das dificuldades em conciliar um novo trabalho com um curso de pós-graduação.

Por fim, esse trabalho não teria sido possível sem a colaboração de professores, gestores e egressos do PROCAMPO que com boa vontade aceitaram dar sua visão sobre esse processo, e que tanto me ensinaram nas conversas sobre a vivência da Educação do Campo. E que mesmo com todas as dificuldades vividas seguem acreditando numa perspectiva de educação que não se limite ao acesso de conteúdos, mas que tenha por objetivo formar seres humanos críticos e propositivos.

(...)
Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

(...)
(MACHADO, Antonio, 2016).

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo realizar uma análise exploratória a respeito do processo de construção do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha, o PROCAMPO/LEC, relacionado ao contexto de construção das lutas e políticas públicas em torno da Educação do Campo no Brasil, em Minas Gerais e mais especificamente no Vale do Jequitinhonha. Para tanto foi utilizado o estudo de caso, com pesquisa qualitativa através de revisão bibliográfica, centrada nas mobilizações sociais em torno de uma perspectiva de educação camponesa e a resposta do Estado a essas demandas, bem como análise documental dos registros do PROCAMPO, e ainda em entrevistas semiestruturadas com sujeitos envolvidos em diferentes etapas de construção do PROCAMPO na UFVJM, a saber: representantes da administração da UFVJM e do curso, professor voluntário, egressos do curso, e representante da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. O que se observou neste estudo foi a desconexão entre as propostas elaboradas pelos movimentos sociais em relação à educação do campo quando estas se tornam políticas públicas. A rigidez das normas estatais, o pouco entendimento dos gestores sobre as demandas e propostas dos movimentos, além de divergências políticas provocaram descontinuidades entre as experiências educacionais construídas pelos movimentos e as políticas públicas implementadas a partir de uma orientação pela Educação do Campo. Tais descontinuidades foram observadas não só no âmbito geral, mas também no PROCAMPO da UFVJM e indicam pontos nodais que demandam maior abertura para o diálogo entre estado e sociedade. Também ficou explícita a fragilidade das políticas públicas de educação do campo, muitas vezes secundarizadas até mesmo pelas instituições que as acolhem. E por consequência, trouxe à tona a grande energia dispendida pelas organizações camponesas na manutenção dessas políticas, mesmo com críticas a seu formato e forma de implantação.

Palavras chave: Educação do Campo. Políticas Públicas. Movimentos Sociais. Estado. Educação Superior.

ABSTRACT

The present study aimed to carry out an exploratory analysis about the construction process of the Rural Education Licentiate Course at the Federal University of Jequitinhonha (PROCAMPO / LEC), related to the context of social movements claims for Rural Education public policies in Brazil, Minas Gerais, and more specifically in the Jequitinhonha Valley. For this case of study qualitative research was used through literature review focused on social mobilization for rural education and the State's response to these demands. Along with documentary analysis of PROCAMPO records, semi-structured interviews with individuals involved in different stages of construction in UFVJM PROCAMPO - two ex-member of the administration of UFVJM and PROCAMPO, a volunteer teacher, two course graduates, and a member of the State Department of Education of Minas Gerais - were also used. In this study it was possible to observe the disconnection between the social movements proposals and its respective public policies. Some of the reasons were rigid state standards, the limited understanding of the managers on the demands and proposals of the social movements, and political differences between involved parts. Such discontinuities were observed not only in general context but also in the UFVJM PROCAMPO and indicate nodal points that require more openness for dialogue between state and society. The fragility of public policy for rural education was also explicit, often backgrounded even by the same institutions hosting them. As a result, it was brought to light the great energy expended by peasant organizations in maintaining these policies, despite criticism of its format and implementation form.

Keywords: Rural Education. Public Policy. Social Movements. State. Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Municípios de origem dos alunos matriculados no PROCAMPO no ano de 2010.....	66
Figura 2 – Municípios de origem dos alunos matriculados na LEC em Minas Gerais	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos ingressantes do PROCAMPO por municípios.....	67
Tabela 2 – Distribuição dos ingressantes da LEC por municípios.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAG – Associação Brasileira do Agronegócio
AMEFA – Associação Mineira de Escolas Família Agrícola
ANFOP – Associação Nacional de Formação de Professores
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT – Certificado de Avaliação de Título
CAV – Centro de Tecnologias Alternativas Vicente Nica
CBAR – Comissão Brasileiro-americana das Populações Rurais
CEB - Câmara de Educação Básica
CEFFA – Centro Familiar de Formação por Alternância.
CGEA – Coordenação Geral de Educação Ambiental
CNA – Confederação Nacional da Agricultura
CNBB – Confederação Nacional de Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretarias de Educação
CONSEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CONSU – Conselho Universitário/UFVJM
CONTAG – Confederação dos Trabalhadores Agrícolas
CPC – Centro Popular de Cultura
CPT – Comissão Pastoral da Terra
EFA – Escola Família Agrícola
EMATER – Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMEC – Encontro Mineiro de Educação do Campo
ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
ENFF – Escola Nacional Florestan Fernandes
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FACESA – Faculdade de Ciências e Educação Sena Aires
FACSAE – Faculdade de Ciências Sociais e Exatas Aplicadas
FAFIDIA – Faculdade de Filosofia e Direito de Diamantina
FETAEMG – Federação dos Trabalhadores Rurais de Minas Gerais
FETRAF – Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar

FEVALE – Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha
FIH – Faculdade Interdisciplinar de Humanidades/UFVJM
FUNDAEPE – Fundação Diamantinense de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
ITERRA – Instituto Terra
ISEPI – Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEC – Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM
LeCampo – Licenciatura em Educação do Campo/UFMG
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOC – Movimento de Organização Comunitária
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG – Organização Não-Governamental
OMC – Organização Mundial do Comércio
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPP – Projeto Político Pedagógico
PLANAPO – Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica
PROCAMPO – Programa de Licenciatura em Educação do Campo
PROEXC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF – Programa Nacional de Apoio à Agricultura Familiar
PRONATEC – Programa Nacional de Ensino Técnico
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROSAN – Programa Mutirão de Segurança Alimentar
PSA – Programa de Segurança Alimentar na Reforma Agrária

RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

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

SEE – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa

STR – Sindicato de Trabalhadores Rurais

SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

SUDESUL – Superintendência de Desenvolvimento do Sul

TCU – Tribunal de contas da União

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais

UFVJM – Universidade Federal dos vales do Jequitinhonha e Mucuri

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UFGRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UnB – Universidade Federal de Brasília

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIMONTES – Universidade de Montes Claros

UNIS – Grupo Educacional Unis

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO.....</u>	<u>23</u>
<u>1 A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PELOS MOVIMENTOS SOCIAIS</u>	<u>27</u>
<u>1.1 Os fundamentos da Educação do Campo.....</u>	<u>31</u>
<u>1.2 A Educação do Campo em Minas Gerais.....</u>	<u>35</u>
<u>1.3 Vale do Jequitinhonha: Discurso do atraso e reação de lutas.....</u>	<u>38</u>
<u>1.4 Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha.....</u>	<u>41</u>
<u>2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DO ESTADO.....</u>	<u>45</u>
<u>2.1 Políticas de Educação Superior do Campo.....</u>	<u>52</u>
<u>2.2 Tensões com movimento sociais.....</u>	<u>53</u>
<u>2.3 Os programas em Minas Gerais.....</u>	<u>57</u>
<u>3 O PROCAMPO UFVJM.....</u>	<u>61</u>
<u>3.1 O processo de construção do PROCAMPO e da LEC.....</u>	<u>62</u>
<u>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u>	<u>78</u>
<u>REFERÊNCIAS.....</u>	<u>85</u>
<u>ANEXO A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS.....</u>	<u>90</u>

INTRODUÇÃO

A educação aclamada, desde fins da década do 1980, como direito de todo cidadão e dever do Estado, não chegou ao espaço rural de maneira incluyente: embora homens, mulheres, crianças e jovens do campo estivessem, na época, incluídos nas formulações acerca do direito à educação, não tiveram consideradas nesse processo suas especificidades, ficando deste modo marginalizados (ARROYO *et alli*, 2009). Assim, o direito à educação se vinculou a uma noção abstrata de cidadania, não chegando ao plano concreto humano e social que torna esse direito uma realidade.

Estatísticas oficiais apontam que a defasagem de escolaridade é maior entre jovens e adultos do campo. De acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 79,6% da população adulta (acima de 25 anos) que vive no meio rural possui no máximo o ensino fundamental incompleto, enquanto no meio urbano a porcentagem é de 44,2% na população (IBGE, 2010).

São várias as questões utilizadas para explicar essa defasagem: além da dificuldade de acesso, devido às condições precárias de estradas e transporte, os alunos sofrem com salas multisseriadas, estrutura imprópria, falta de merenda escolar, edificações insuficientes (PASSOS, 2006). Soma-se a isso o fato de muitas vezes os conteúdos abordados não serem significativos à formação de agricultores, sendo adotada a mesma abordagem dos conteúdos da educação urbana (SILVA, 2008). Ainda há o movimento de nucleação das escolas, que obriga jovens que querem continuar os estudos a maiores deslocamentos, inclusive às sedes dos municípios.

Esses fatores, associados à insuficiência das políticas públicas para o desenvolvimento da pequena agricultura e do campesinato¹, reforçariam o movimento de saída de jovens e adultos do campo (ARAÚJO, 2006 e SILVA, 2008).

O campo por décadas foi considerado como atrasado, inferior e arcaico, em oposição ao espaço urbano considerado o “caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade” (ARROYO, 2009, *et alli* p.11). E essa visão foi determinante também nos processos de modernização da agricultura adotados no país (*idem*).

¹Segundo Wanderley (2003) o campesinato tem dimensões complementares: a primeira é do campesinato constituído historicamente como uma cultura; a segunda é do campesinato como uma forma social particular de organização da produção, cuja base é a unidade de produção gerida pela família, associando-se patrimônio, trabalho e consumo, no interior da família, com uma lógica de funcionamento específica.

E é nesse contexto que se encontra a origem do presente trabalho. A partir de uma atuação como educadora popular, acompanhando projetos em diversas comunidades do campo na Zona da Mata de Minas Gerais e no Espírito Santo, foi observada a demanda por melhores condições de acesso de crianças e jovens do campo a uma educação de qualidade. Também foi observado o quanto as ações estatais em relação à educação rural incentivavam a saída de jovens do campo ou à evasão escolar, seja por serem omissas em relação a questões estruturais, seja por não apresentarem propostas pedagógicas que contemplassem a realidade das comunidades ou pelo fechamento de escolas rurais, em nome de uma redução de custos, que obrigava jovens que quisessem seguir com os estudos a se mudar para as cidades.

Nesse percurso foi possível também observar parte do processo de construção do movimento por uma educação do campo, amadurecendo em propostas políticas, pedagógicas e simbólicas.

Chegar aos Vales do Mucuri e Jequitinhonha e conhecer as experiências das Escolas Família Agrícolas fez emergir a vontade de conhecer melhor a realidade da educação do campo na região, especialmente na perspectiva da formação docente, um dos grandes gargalos apontados pelas comunidades do campo.

Sem pretender realizar um registro histórico que abrangesse todo o processo de lutas em torno da Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha, o objetivo deste trabalho foi então analisar o percurso de construção das políticas de Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha, com ênfase no Ensino Superior, especificamente o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO/UFVJM), articulando as vozes de movimentos sociais, instituições públicas e egressos.

Entretanto, por mais que experiências e elaborações teóricas em torno da Educação do Campo, produzidas por movimentos sociais, universidades, entre outros, aumentaram ao longo do tempo, há pouca sistematização que conte a inserção do Jequitinhonha nesse contexto.

A proposta de uma pesquisa voltada para o processo de construção de ações ligadas à Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha se faz importante justamente pelo potencial de retornar aos atores envolvidos e comunidades do campo, informações relevantes sobre esses projetos, que são também parte de sua história. E para fornecer novas perspectivas na condução desses projetos/programas de Educação do Campo que seguem atualmente em curso e em constante processo de reformulação.

Além disso, é importante base de dados e informações para futuras pesquisas que

pretendam aprofundar a análise acerca do PROCAMPO e seu contexto.

Assim, propôs-se uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório-descritivo, baseada no estudo de caso. Segundo Triviños (1987), os estudos exploratórios podem ser utilizados quando há pouca informação disponível sobre determinado problema, ou quando o pesquisador pretende aumentar sua experiência em torno de determinada questão. Ainda segundo o autor, o estudo descritivo tem por objetivo descrever fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). De acordo com Bressan (1995), o estudo de caso é indicado para responder a questões explicativas, como perguntas *como* e *por que*, nos estudos que tratam de relações operacionais ao longo do tempo, onde é possível fazer-se observações diretas e entrevistas sistemáticas. Entre as diversas modalidades de estudo de caso existentes, a presente pesquisa enquadra-se na categoria denominada *estudo multicasos* que permite, de acordo com Triviños (1987), estudar dois ou mais sujeitos, organizações, e outros elementos sem a necessidade de perseguir objetivos de natureza comparativa.

Para conhecimento do histórico da estruturação do PROCAMPO no Vale do Jequitinhonha, além do levantamento bibliográfico em torno do tema, realizamos entrevistas semi-estruturadas com representantes de instituições e organizações que fizeram parte desse processo na região, a saber, Secretaria de Estado da Educação, UFVJM, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (FAFIDIA). Esses informantes foram identificados a partir de uma conversa inicial com a Secretaria de Estado da Educação e com um informante da própria UFVJM, ex-Pró-Reitor de Extensão e Cultura. Estes forneceram nomes e contatos dos informantes que auxiliaram na criação e gestão dos programas, como o ex-coordenador do PROCAMPO, e um dos responsáveis pela elaboração do projeto do PROCAMPO. Também foram identificados outros informantes a partir das entrevistas realizadas. Destes, dois são egressos do curso que tinham relação com organizações parceiras (Centro de Agricultura alternativa Vicente Nica e Comissão Pastoral da Terra) e um foi professor do curso.

O objetivo dessas entrevistas foi caracterizar os objetivos e motivações de cada instituição ou movimento social em se envolver com a Educação do Campo, especialmente com a construção do PROCAMPO, observando as avaliações dessas entidades em relação às conquistas e desafios observados neste percurso, bem como suas expectativas em relação à Licenciatura em Educação do Campo.

Para isso apresentamos no capítulo 1 um breve histórico das mobilizações sociais do campo em torno da educação no Brasil que levaram à organização do Movimento por uma

Educação do Campo além de uma breve apresentação de seus princípios e propostas.

Aproximamos um pouco mais o registro para o estado de Minas Gerais, e descrevemos o caminho percorrido pelas organizações para conseguir efetivar políticas públicas da Educação do Campo em uma relação menos aberta com o governo estadual, e nas janelas abertas pelos movimentos sociais na tentativa de constituir maior estabilidade aos programas e projetos de governo. Apresentamos também as estruturas organizativas construídas por essas organizações, algumas tensões internas, além de projetos e iniciativas.

Terminamos o capítulo apresentando um breve histórico do Vale do Jequitinhonha, bem como os dados levantados acerca do processo de discussão sobre Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha, descrevendo as articulações formadas e as iniciativas realizadas.

Em seguida, no capítulo 2, fizemos o mesmo movimento de registro em relação às políticas públicas de educação, apresentando um breve histórico da Educação Rural operada pelo Estado Brasileiro, e o desdobramento desta em diversas políticas públicas de Educação do Campo em resposta às demandas dos movimentos sociais, que se desdobraram em um Programa Nacional de Educação do Campo. Em seguida apresentamos algumas tensões na relação entre os movimentos sociais e o Estado à medida em que as demandas desse movimentos se tornaram políticas públicas.

Posteriormente, apresentamos um breve relato da resposta do Estado de Minas Gerais, apresentando as tensões pelo ponto de vista da gestão das políticas públicas, e as saídas encontradas para lidar com essas tensões e abrir espaço às demandas dos movimentos dentro da estrutura estatal.

No terceiro capítulo apresentamos um registro da história de construção do Curso de Licenciatura em Educação do Campo—PROCAMPO/LEC da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, construído a partir de análise documental e entrevista com gestores, professores e egressos. Neste capítulo entremeamos informações obtidas por análise documental com o posicionamento dos entrevistados em relação a momentos-chave do processo de construção do curso.

Por fim, no quarto capítulo, apresentamos considerações sobre o percurso do PROCAMPO/LEC, tendo em vista a relação conflitante observada entre as diferentes dinâmicas de movimentos sociais, instituições públicas e a burocracia.

1 A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PELOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Pretendemos neste capítulo realizar uma breve contextualização do início das mobilizações populares em torno de uma proposta de educação que contemplasse as populações rurais em suas demandas, demonstrando o caráter político das formulações dessas propostas a partir de uma leitura de classe. Também descreveremos o processo de construção do Movimento Nacional por uma Educação do Campo e seus fundamentos, e então, a partir da caracterização em âmbito nacional, iremos descrever como essa mobilização se reflete em Minas Gerais e, por fim, no Vale do Jequitinhonha.

As referências que encontramos sobre a pauta da educação pela perspectiva de organizações e movimentos sociais, apontam que essa vertente de lutas é recente no Brasil, iniciando na década de 1960 com os Centros Populares de Cultura (CPC), o Movimento Educacional de Base (MEB), ligados a partidos de esquerda, baseados na ideologia das Ligas Camponesas, sindicatos e pastorais da Igreja Católica (RANGEL & CARMO, 2011). Ligados, portanto, à luta pelo acesso à terra.

Nesse período prévio à implantação do regime militar, também se organizaram Grupos de Alfabetização de Adultos e Educação Popular, que também encabeçava movimentos de resistência à expropriação de terras dos camponeses, que contribuíram à aprovação do Estatuto da Terra, em novembro de 1964, já após o golpe. Mesmo durante esse período floresceram abordagens educativas de cunho popular, como as de Paulo Freire (*idem*).

Essas iniciativas foram se consolidando no campo nas décadas seguintes e chegaram a influenciar iniciativas estatais, como o EDURURAL, até que se torna necessário, sob a ótica dos movimentos sociais do campo, aprofundar as discussões acerca da educação rural, de maneira a abandonar abordagens generalizadoras sobre as populações do campo e elaborar uma proposta educativa que dê conta de toda a sua diversidade (*ibidem*).

As discussões em torno de uma perspectiva educativa camponesa, com caráter de luta política, e que culminaram na constituição do Movimento Nacional por uma Educação do campo iniciaram dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na década de 1980, por iniciativa de mães e professoras dos assentamentos que passaram a debater uma proposta de educação alinhada às demandas dos sem-terra (CALDART, 2001). Então, em 1987 foi constituído o Setor de Educação do MST, que passa a inserir nas demandas do movimento, o direito dos sem-terra ao acesso à educação do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, da 1ª à 4ª séries (*idem*).

Em 1996 o MST conseguiu aprovar no Rio Grande do Sul a Escola Itinerante dos

Acampamentos, uma escola pública que acompanhava os acampados independente de despejos e reassentamentos em outros municípios, garantindo a continuidade do processo educativo das crianças (*ibidem*). E essa perspectiva passou a atrair olhares de outras organizações e instituições voltadas ao estudo e proposição de propostas educativas que dessem conta do desafio da democratização do ensino no Brasil.

Essas iniciativas se fortaleceram no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília em 1997. Esse encontro ocorreu na Universidade de Brasília (UnB), em julho 1997, contando com a participação, além da UnB, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB).

Em seu documento final, os participantes reforçaram a relação entre a educação e a luta política pela Reforma Agrária e transformação social, em que a educação do campo é elemento fundamental para a efetivação desses processos. Também qualificaram o foco da luta, por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil, até o Ensino Superior, e colocaram a demanda do movimento em participar das decisões a respeito da política educacional (MST, 2015a). Nos itens 7, 8 e 12 da carta, apresentaram direções para o conteúdo e o método da educação para os camponeses:

(...)

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

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

(...)

12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento do campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (MST, 2015a).

Ainda neste documento, apresentaram sua perspectiva de gestão das escolas pela formação de coletivos pedagógicos “com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas”. Também reforçaram a importância da participação das comunidades sem terra e de sua organização nessa gestão. Por fim, conclamaram outras organizações a somarem nesse horizonte de lutas (*ibidem*).

O pano de fundo desse documento, pelo que pudemos observar, é a leitura de uma sociedade dividida em classes com projetos distintos, tanto no campo como na cidade. E que a

educação possui um caráter estratégico no fortalecimento da classe trabalhadora, sendo então necessária a disputa por uma pedagogia própria, não só voltada à apreensão de conteúdos e técnicas, mas também de aprofundamento na formação política, na crítica à posição em que os camponeses são colocados na sociedade e na proposição de novas formas de sociabilidade.

Ainda neste encontro, o representante da UNICEF provocou as organizações presentes a fazer algo além da Educação na Reforma Agrária, e se estender por todo o escopo do campesinato nacional (SILVA, 2006). Assim, iniciou-se a consolidação de um movimento nacional e o planejamento de um encontro nacional de educadores educadoras do campo.

A I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em Luziânia-GO, em 1998, contou com a participação de quase mil pessoas. Nesta conferência foram aprovados dois documentos: “Educação básica do campo: compromissos e desafios” e “Educação Básica do Campo: desafios e propostas de ação”².

O primeiro documento reforçou o compromisso dos educadores e educadoras do campo em vincular as práticas educativas na construção de um “Projeto Popular para o Brasil”, seja propondo e vivenciando novas formas de sociabilidade, a valorização da cultura do campo, a luta por políticas públicas, pela alfabetização, a formação de educadores e educadoras do campo, seja na construção de uma proposta de educação básica no campo, garantindo o envolvimento não só das entidades, mas também das comunidades no processo. Em seu cabeçalho já deixou claro esse posicionamento:

Esta Conferência nos mostrou que somente é possível trabalhar por uma Educação Básica do Campo vinculada ao processo de construção de um Projeto Popular para o Brasil, que inclui necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo, e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação (CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB, 1998).

Essas cinco entidades organizadoras se comprometeram em consolidar uma articulação nacional, com a elaboração de material impresso, seminários, a realização de uma II Conferência Nacional, além da formação de um grupo de trabalho para acompanhar o Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional e de pautar políticas públicas para a educação do campo (SILVA, 2006).

Dentre os materiais impressos, destacou-se a coleção de cadernos *Por uma Educação Básica do Campo* (volumes 1 a 3) e *Por uma Educação do Campo* (volumes 4 a 8), elaborados por militantes e docentes universitários envolvidos diretamente em processos educativos no campo, que apresentaram desde os textos base a serem discutidos pelas

²Esse documento pode ser visualizado em <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/conferencia-nacional-por-uma-educacao-basica-do-campo/view>>

organizações antes do primeiro seminário em 1999 e do segundo em 2004, passando pelas palestras ministradas nos eventos, por análises das ações tomadas após os eventos e por debater questões pertinente ao tema que foram se constituindo ao longo da trajetória do movimento, como políticas públicas, formação docente, entre outros.

Seus autores, se voltaram a aprofundar no estudo e proposição de novas propostas educativas para as populações do campo, seja do ponto de vista dos próprios camponeses organizados, como o de Caldart, de organizações políticas de esquerda, como Benjamin, ou da academia, como Arroyo e Molina.

Essa coleção de cadernos se tornou referência a estudos, ações e elaborações posteriores sobre a Educação do Campo, constituindo-se em um marco teórico ainda muito utilizado por quem se debruça sobre o tema.

Após a I Conferência foram organizados diversos encontros e seminários regionais e estaduais, além da elaboração de programas de formação de educadores, que foram disseminando entre as organizações do campo a agenda da Educação do Campo.

Nesse processo de construção, foi reforçado o conteúdo político dentro do debate em torno da Educação do Campo. Os participantes acreditam que o campo se coloca como um território em que se materializa a disputa entre diferentes projetos de desenvolvimento, em que o desequilíbrio pesa a favor dos interesses de capitalistas e latifundiários, o que demanda aos camponeses o fortalecimento e organização. Um dos pilares desse fortalecimento está na formação, não só política, mas também de acesso a conteúdos e saberes que possam auxiliar no desenvolvimento de ferramentas que garantam melhorias em suas condições de vida e de produção.

Através dessas ações, os movimentos sociais e entidades parceiras, constituíram uma Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que em agosto de 2004 realizou a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, novamente em Luziânia, com aproximadamente 1.100 participantes, que teve como objetivo discutir formas de efetivar políticas públicas para a educação do campo no Brasil (SILVA, 2006).

Ao longo destes 7 anos desde sua criação, o movimento se fortaleceu, aumentando o número de entidades, agregando outras universidades, sindicatos de trabalhadores rurais e suas federações, associações de Escolas Família Agrícolas, entidades ligadas a igrejas como Comissão Pastoral da Terra, Cáritas, entre outras, que passaram a participar de sua construção. E também na ampliação do debate, inicialmente voltado à Educação Básica, chegando então até o Ensino Superior.

E nesse momento o movimento de luta por políticas públicas específicas para a Educação do Campo já acumulava avanços, com programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), iniciado em 1998, e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, que serão abordadas no capítulo 2.

1.1 Os fundamentos da Educação do Campo

O que observamos nos textos referentes à Educação do Campo citados anteriormente, é que além de tratarem da perspectiva metodológica baseada na Pedagogia da Alternância e na ênfase em currículos e políticas públicas que abordem questões referentes à emancipação de sujeitos do campo, tais textos tratam também da perspectiva da educação enquanto emancipação humana, por compreenderem que os sujeitos do campo são subjugados por uma lógica societária exploratória. Isso porque partem da premissa de que o campo é um território com grandes desigualdades sociais, não só em relação ao território urbano, mas também em sua estratificação social.

Um desdobramento dessa leitura se dá no uso do termo Educação do Campo, em vez de educação rural, como formalmente se trata do assunto. Cunhar esse termo significou a construção de um projeto de educação em oposição ao tradicionalmente adotado, às perspectivas de desenvolvimento das populações rurais que existiam até então e que dificultavam o acesso do jovem do campo ao conhecimento acadêmico, seja pelo baixo investimento em estrutura, em formação de professores e na falta de sensibilidade pelos diferentes ritmos da vida do campo, conforme já descrito anteriormente (ARROYO et alli, 2009). Roseli Caldart sintetiza bem essa concepção: “Educação DO Campo, e não NO Campo ou PARA O Campo, se referem a uma perspectiva educativa formulada a partir do campo, pelos sujeitos do campo, com suas demandas formativas” (CALDART, 2009, p. 46). Arroyo (1999) completa esse pensamento ao questionar: “Que saberes sociais são de direito de todo cidadão, no campo ou na cidade?” (ARROYO, 1999, p.20).

Atrelada à discussão da educação enquanto direito, está a perspectiva de que a educação é não só direito, mas também um dever de toda a sociedade, e que cabe a ela o papel de construção de escolas inseridas na dinâmica de vida de quem dela faz parte: “quem faz a escola do campo são os povos do campo, organizados e em movimento” (CALDART, 2001, p. 36).

Assim, os textos afirmam que entendem o trabalho enquanto processo educativo, alinhado à vida camponesa. E um desdobramento desse princípio seria o respeito à

sazonalidade, a incorporação da família e da comunidade no processo educativo, e a busca por uma educação emancipatória, e não alienante.

Os proponentes da Educação do Campo pressupõem que a estrutura do ensino tradicional/tecnicista nas escolas rurais, desde sua implantação, estaria alinhado a um projeto de desenvolvimento pautado no modelo urbano-industrial, que demanda a formação de mão de obra minimamente qualificada para o trabalho assalariado. Dessa forma, sua proposta de ensino não estaria alinhada às demandas das comunidades rurais, muitas vezes reproduzindo métodos e conteúdos do ensino de escolas urbanas. Mais do que isso, aprofundaria a desigualdade na relação campo-cidade, enfraquecendo as populações do campo e fortalecendo o êxodo rural.

De acordo com Fernandes (1999), instituições responsáveis pela avaliação sócio econômica e cultural dos camponeses “pressupõem essa população como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana” (p.29). E acabaram produzindo uma leitura de que o campo e o camponês são atrasados e dependentes do urbano moderno.

Outra perspectiva importante a ser considerada é a de que a gestão dos espaços educativos deveria ocorrer de forma menos centralizada, e, portanto, mais conectada com a realidade local. Com essa política, as escolas são convidadas a definir seus conceitos, princípios e valores a partir de um diagnóstico de sua realidade e assim, traçarem estratégias, métodos e ferramentas pedagógicas que consigam relacionar teoria e prática, saberes científicos e tradicionais, e principalmente envolvendo a comunidade neste processo (ROSENO, 2010, p.85). Segundo Arroyo (1999), “não podemos separar tempo de cultura de tempo de conhecimento” (p. 17). Ou seja, é necessário vincular os currículos escolares às matrizes culturais do campo e aos novos sujeitos culturais recriados pelos movimentos sociais que passaram a movimentar o campo, a partir de sua relação com a terra, seus tempos de celebração e transmissão de memória coletiva, inclusive o predomínio da oralidade. (*idem*).

Segundo o autor, não se deve pensar um currículo centrado apenas no letramento:

A gente não interpreta o mundo apenas com a leitura. É importante dominar a leitura. É um dever de todos. A escola tem de fazer tudo para garantir esse direito, porém consciente de que o direito ao conhecimento e à cultura é muito mais do que ler, escrever, contar. Não se trata de empobrecer a educação do campo, mas de enriquecê-la. O saber socialmente construído, sim. Mas, insisto. Cuidado com colocar esse saber letrado como se fosse a única janela para entender o mundo. Lembremos Paulo Freire: Aprender a ler o mundo é tão importante quanto aprender a ler a cartilha. O importante é ler a cartilha para ler melhor o mundo. Mas, não como se fosse a única janela do mundo. Estas questões têm que estar colocadas na educação do campo: Que saberes sociais a escola rural tem de trabalhar? (ARROYO, 1999, p. 20)

Com princípios tão diversos à formação praticada no ensino tradicional, centrado na formação de mão de obra, é mais que necessária uma atuação docente diferenciada, segundo tais intelectuais. E essa formação foi se consolidando nos próprios cursos e escolas que se apropriaram da concepção de Educação do Campo. Mas com o tempo foi se consolidando a demanda por uma formação mais estruturada, no âmbito de licenciaturas específicas.

Para os defensores da Educação do Campo o acesso ao saber é em si emancipador quando permite uma reflexão sobre a realidade e fornece instrumentos e apontamentos para se traçar caminhos de superação das dificuldades apontadas nessas reflexões. E a emancipação é a razão maior do acesso ao saber, e não uma simples consequência. Dessa maneira, é impossível desvincular a Educação do Campo aos contextos de lutas e movimentos do campo.

Mas além do acesso ao saber, pauta-se também pelo reconhecimento do campo como espaço de produção de saberes. Saberes estes mais contextualizados às demandas do campo e que também contribuiriam para a emancipação de seus sujeitos. Esse reconhecimento não nega necessariamente os avanços tecnológicos e científicos já existentes, mas questionariam a pretensa neutralidade na produção desses conhecimentos, e problematizariam o papel desses saberes na manutenção de uma condição social desfavorável aos camponeses, que os mantenha como subalternos. Assim, o acesso ao saber científico e tecnológico deveria ocorrer também a partir do olhar camponês, e sustentar a produção de outros conteúdos e práticas que de fato resolvam suas questões e melhorem suas condições de vida (CALDART, 2009, p.45), valorizando os conhecimentos tradicionais e sua articulação aos conhecimentos acadêmicos.

Boaventura de Souza Santos (2006) reforça esse pensamento ao discorrer sobre o termo “ecologia de saberes”, que trata de saberes “contextualizados, situados e úteis, ao serviço de práticas transformadoras”. Que “por conseguinte, só podem florescer em ambientes tão próximos quanto possível dessas práticas e de um modo tal que os protagonistas da ação social sejam protagonistas da criação de saber” (SANTOS, 2006, p. 155). O autor se coloca em oposição a uma monocultura do saber científico, normalmente produzido nas universidades e centros de pesquisa, que apresentam dificuldade em promover o diálogo entre diferentes tipos de saberes (*idem*).

Um exemplo dessa “monocultura do saber” citada por Santos, é o ensino de padrões de solo ideais e cultivo homogêneo em cursos técnicos e universitários, que acaba por ignorar iniciativas locais de policultivos e produção de sementes adaptadas às condições

ambientais, e pode levar os agricultores a uma maior dependência de insumos externos, como agrotóxicos e fertilizantes, diminuindo sua autonomia alimentar e econômica.

Em consonância com Boaventura, Caldart (2009) afirma que a Educação do Campo tem por perspectiva problematizar de forma mais radical o modo de produção do conhecimento, como “crítica ao mito da ciência moderna, ao cognitivismo, à racionalidade burguesa insensata; como exigência de um vínculo mais orgânico entre conhecimento e valores, conhecimento e totalidade do processo formativo.” (CALDART, 2009, p.44). Esse vínculo se materializa a partir da articulação entre educação e trabalho, mas também na articulação entre saberes diversos, sejam os científicos e populares, ou específicos das disciplinas.

Portanto, o debate dos currículos feito nesse contexto passa por superar algumas barreiras disciplinares, propondo, por exemplo, a articulação dos conteúdos das disciplinas em grandes eixos temáticos como Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais, Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (ARROYO, 2015). Esses eixos permitiriam, de acordo com a proposta, uma abordagem mais ampla de temas e conteúdos que se apresentam articulados na complexidade da realidade concreta.

Entretanto, essa nova forma de organização curricular acaba por levar a outros desafios, como por exemplo, garantir que uma abordagem mais abrangente e complexa não seja superficial no que se refere aos conteúdos de cada disciplina, ao mesmo tempo em que garanta aos alunos elementos de análise que permitam articular esses conteúdos à sua realidade.

1.2 A Educação do Campo em Minas Gerais

Aproximando um pouco mais o foco de análise para Minas Gerais, é possível afirmar que também ocorreram no estado iniciativas de Educação Popular, como as Comunidades Eclesiais de Base, Escolas Sindicais, nas décadas de 1970 e 1980. E essas articulações também se refletiram em iniciativas de educação camponesa nas décadas de 1980 e 1990, conforme será descrito a seguir.

Em 1982 foi criada a primeira Escola Família Agrícola (EFA), no município de Muriaé, (SENSATO, 2013). A partir de então, com a criação de outras escolas no estado, é constituída a Associação Mineira de Escolas Família Agrícola (AMEFA), no ano de 1993, com o objetivo de criar uma unidade político-pedagógica entre as escolas existentes e fortalecer novas iniciativas (AMEFA, 2016).

Em 1996 o MST de Minas Gerais iniciou um processo de formação de Professores da Reforma Agrária, através de seu Setor de Educação, contando com a contribuição de professores do Movimento de outros estados, como Bahia e Paraná, bem como instituições e universidades de Minas Gerais (ROSENO, 2010). Essa articulação era inicialmente voltada a ações de Educação de Jovens e Adultos, principalmente a alfabetização e ensino de matemática a camponeses (*idem*).

Em março de 1998, foi realizada uma reunião em Brasília, na qual estiveram presentes a Associação Mineira de Escolas Família Agrícola (AMEFA) e o MST, que tinha por objetivo definir as ações preparatórias para a I Conferência Nacional de Educação do Campo. Essas duas entidades voltaram a Minas com a tarefa de mobilizar a construção de um encontro estadual preparatório para a I Conferência (FERNANDES, 2006a).

Assim, essas entidades entraram em contato com outras com que já tinham articulação prévia e construíram o I Encontro Estadual de Minas Gerais “Por uma Educação Básica do Campo”, sendo esse o único de grande porte que ocorreu no país antes da I Conferência (*idem*). Esse I Encontro Estadual ocorreu em junho de 1998, em Belo Horizonte, tendo envolvido diferentes movimentos sociais do campo, pastorais, universidades, profissionais da educação da rede municipal e estadual, além de pais e alunos (SILVA, 2006, p. 2549). E deste encontro foi formada a Rede Mineira por Uma Educação do Campo (*ibidem*).

Segundo Fernandes (2006b):

Nesse encontro foram elaboradas algumas propostas que seguiram para a Secretaria de Estado de Educação, tendo como objetivo a formação de grupo composto por membros da sociedade civil e do poder executivo no âmbito da Secretaria. Como resultado foi formalizada a existência do grupo, no entanto este nunca se reuniu devido à ausência dos representantes do executivo, o que contribuiu para a afirmação do descaso do poder público para com a educação do campo (Fernandes, 2006, p.35).

As movimentações da Rede viveram um refluxo entre a I e a II Conferência Nacional - Por uma Educação do Campo, ocorrida em 2004. Uma das explicações que encontramos foram entraves nas relações entre as instituições que a compunham. Segundo Fernandes (2006b), houve dificuldade na relação entre as organizações com a Universidade de Montes Claros (UNIMONTES), e entre o MST e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura de Minas Gerais (FETAEMG). Essas dissidências auxiliaram em sua desmobilização no período entre as conferências.

Silva (2006) descreve que após a I Conferência Nacional, um dos

encaminhamentos foi a construção do PRONERA nos estados, e houve disputa entre entidades e universidades a respeito de quem coordenaria e executaria o primeiro PRONERA em Minas Gerais. A UNIMONTES então não aderiu à Rede Mineira, se unindo à UnB. E a FETAEMG e o MST, que já disputavam base social no âmbito dos assentamentos de Reforma Agrária, transferem esse clima de disputa também para os espaços da Rede Mineira.

Além disso, ficou explícita a dificuldade de relação com o governo do estado, por meio da Secretaria de Estado da Educação, que na época se recusou a participar da construção do evento sob a afirmativa de “não haver necessidade de educação do campo” (SILVA, 2006, p. 2551).

Mesmo com essas dificuldades a Rede conseguiu se articular em torno do PRONERA e divulgar conteúdos sobre o assunto através de publicações e alguns eventos regionais.

Mas no ano seguinte ocorreu uma pulverização dos representantes das entidades que participavam da Rede, seja por eles se desvincularem às entidades, por buscarem formação acadêmica, ou por estarem muito ocupados conduzindo os projetos de educação do campo. E assim, de 1999 até 2004 a Rede passou por um momento de refluxo nas atividades (*idem*).

Com as ações resultantes da II Conferência Nacional, que culminaram em audiências públicas e seminários para a definição de políticas públicas voltadas à educação, a Rede Mineira voltou a se articular. Envolvida na tarefa de construção de um Seminário Estadual, a Rede passou a tentar estabelecer relações com a Secretaria de Estado da Educação (SEE) para conseguir apoio. Mas as divergências de leitura entre a Rede e a SEE não foram superadas e o apoio não aconteceu. Conforme descrito por Fernandes (2006b):

Essa negligência do poder público estadual reflete, entre outras coisas, a concepção de educação de suas lideranças e o cenário nacional de disputas político-partidário, em que o Governo Federal se configura como adversário. Nesta ótica, o Governo do Estado não se dispõe a implementar políticas que não atendem aos seus interesses eleitorais, mesmo que isso cause prejuízo ao engrandecimento de iniciativas como a Educação do Campo (FERNANDES, 2006b, p.47).

Também houve grande questionamento entre as entidades a respeito da legitimidade da Rede em ser a construtora do seminário. Foi necessária intervenção do MEC, referendando a Rede para que os questionamentos fossem sanados.

Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) e a demanda por debates estaduais para discutir estratégias de implementação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do

Campo, bem como propostas para uma política nacional, ocorreu em 2005 o Seminário Estadual Educação e Diversidade no Campo, sob a coordenação da CPT em parceria com a AMEFA, a FETAEMG, a Universidade Federal de Viçosa (UFV) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cuja organização voltou a mobilizar a Rede Mineira. Esse seminário contou com pouca participação de representantes de escolas municipais e estaduais (FERNANDES, 2006b, p.47).

Em 2005 também se iniciou o primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, o curso Pedagogia da Terra, realizado na UFMG, através de uma parceria entre a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), do MST, o PRONERA/INCRA e a UFMG.

Esse curso foi o resultado de um aprofundamento das críticas feitas à formação de professores para as escolas públicas do campo, em que os professores do MST, por imposição das redes estaduais e municipais de ensino, passaram a ser trocados por professores da cidade, ocasionando alta rotatividade de profissionais (ROSENO, 2010, p.73). Ainda segundo Roseno, (2010) essa situação levava a rupturas na implementação da proposta de educação construída pelas escolas dos assentamentos e foi gerando então uma demanda de formação superior dos próprios educandos do movimento.

Desde então, as ações das organizações e movimentos sociais foram orientadas para abrir espaço no estado na formulação políticas públicas e implementação de políticas e programas federais no âmbito da Educação do Campo. Além disso, seguiram questionando ações estatais que vão contra as demandas das comunidades do campo, como a política de nucleação das escolas.

As organizações da Rede, a partir de articulações com a Divisão de Temáticas Especiais da SEE constituíram um grupo de trabalho com o objetivo de discutir essas políticas e programas, que culminou em uma resolução publicada em 2015, que orienta as ações estatais em relação à educação rural, a partir de princípios da Educação do Campo. Esse processo será melhor descrito no capítulo 2.

1.3 Vale do Jequitinhonha: Discurso do atraso e reação de lutas

Entendemos ser importante agora abrir uma breve descrição do histórico das mobilizações camponesas no Vale do Jequitinhonha, para melhor entendimento da mobilização das organizações em torno da Educação do Campo nesta região.

Já argumentamos no início deste capítulo que o campo é um território que vive

constantes conflitos entre projetos de desenvolvimento que levam à marginalização dos camponeses. Por muito tempo essas populações foram obrigadas, por força do Estado, e/ou por força do poder econômico e político locais, a se conformar em subsistir em áreas onde não havia interesses maiores de exploração do território para grandes empreendimentos econômicos.

Voltando as atenções para o estado de Minas Gerais, sua colonização se concentrou mais nas regiões centro, sul e sudeste, orientadas na exploração da Mata Atlântica e da mineração, deixando grandes “vazios” nas regiões norte e nordeste, que se tornaram redutos de povos indígenas, quilombolas e alguns camponeses e extrativistas que não conseguiram seu lugar nas outras regiões (SERVILHA, 2012, p. 37).

Por muito tempo essas áreas eram tratadas genericamente por “sertões de Minas”, cujo interesse de integração socioeconômica toma corpo a partir da política nacional desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek e ganha mais força durante o período militar (SERVILHA, 2012, p. 37-38). Essa política tinha por proposta a busca por uma integração do Estado, pressupondo dois processos indissociáveis: a coesão territorial e a identidade coletiva. Para tanto, levanta-se a necessidade de uma apropriação simbólica do 'sertão mineiro', a ser ocupado por novas práticas sócio espaciais para fins de sua incorporação a um processo de reordenamento de território do Estado em construção.

E ao contrário do que se acredita, que essa expansão da globalização capitalista levaria a uma homogeneização das características sócio espaciais dos territórios, ocorreu uma amplificação das desigualdades regionais, segundo novas lógicas, interesses e mecanismos de controle e integração, fruto de grupos hegemônicos via Estado (SERVILHA, 2012, p.38-40).

O Vale do Jequitinhonha, carregando desde meados do século passado o estigma de “vale da pobreza”, foi destino de diversos projetos e programas de governo com o intuito de elevar os indicadores sociais da região. Mas como constatou Ribeiro *et al* (2007), apesar de tantos programas pouca alteração foi percebida, o que levanta o questionamento de a quem serviam essas propostas. Assim, é importante então considerar a demanda pela criação de projetos que levem em consideração as especificidades históricas, culturais e sociais da região, para que haja uma efetividade nas transformações (RIBEIRO *et al*, 2007).

O Vale também é conhecido por seu forte componente cultural, com as músicas, danças e artesanatos. Essas duas rotulações acabam por suprimir as potencialidades regionais, como técnicas construídas para a convivência com o ambiente produzidas a partir de conhecimentos e observações acumulados ao longo do tempo. Monteiro *et al* (2014) destacam

que essa região é uma das mais densamente povoadas por agricultores familiares, e de menor Índice de Desenvolvimento Humano de Minas Gerais, mas que ainda mantém grande diversidade produtiva, tanto vegetal, quanto animal, além da atividade extrativista.

O semiárido mineiro, que compreende a região Norte de Minas Gerais e o Vale do Jequitinhonha, foi tradicionalmente ocupado por comunidades com produção agrícola intensa e diversa. Segundo Bustamante (2007), foram encontrados indícios de plantio e consumo de vegetais, datados de mais de 4.500 anos – desde pinturas rupestres a restos de vegetais – que vão de frutos nativos da região a espécies de cereais encontradas na América Central. Dayrell e Vieira (2014) relatam a existência de documentos de naturalistas que identificaram o cultivo de diversas variedades de milho e mandioca nos vales do São Francisco e Jequitinhonha, no século XVII. Utilizando dados do IBGE, Bustamante (2007) reforça que até meados da década de 1950 a produção agrícola era bastante diversa.

O Vale do Jequitinhonha, após a decadência da mineração de diamantes ocorrida no século XVIII, vivenciou grande fluxo migratório para o leste (baixo Jequitinhonha e Vale do Mucuri), restando no alto e médio Jequitinhonha comunidades de famílias lavradoras com suas “culturas das grotas”, até que no final da década de 1960 e início dos anos 1970 um projeto de desenvolvimento para os “sertões de Minas” iniciasse a implantação de diversas atividades econômicas, como a concessão florestal para a produção de eucalipto e o incentivo à modernização da produção agrícola, acessíveis apenas para beneficiários de renda elevada, que excluiu as comunidades que tradicionalmente viviam nas chapadas (RIBEIRO, 2007). Assim, a região passou a ser ocupada por extensas áreas de monocultura de eucalipto e pinus, entre outras monoculturas comerciais, expulsando comunidades inteiras de suas terras, que acabaram por se deslocar para áreas menos produtivas ou beiras de cursos d’água (Dayrell 2011; Bustamante, 2007).

Mas essas movimentações não foram passivas. Aconteceram embates e mobilizações, de forma mais ou menos violenta a depender do período em que se deram. Em torno de organizações que apoiaram os camponeses, como a Comissão Pastoral da Terra – CPT, as Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), e a partir da década de 1980, do MST, foram (re)organizando-se também os Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR) nos municípios, e todas essas organizações tinham por objetivo organizar e fortalecer os camponeses na busca por garantia de direitos. (DAYRELL, 2011, p. 11-13). Segundo Dayrell e Vieira (2014), mesmo com a enorme pressão de fazendeiros e empresários, e com o modelo de assistência técnica que fomentava a aplicação das tecnologias da Revolução Verde,

comunidades rurais, em toda sua diversidade – geraizeiros, vazanteiros, quilombolas, indígenas, coletores de sempre-vivas, entre outros –, resistiram a esse processo e resguardaram o uso de cultivos tradicionais de diversas variedades vegetais, bem como seus sistemas de plantio e manejo de recursos naturais.

Esses lavradores organizados em sindicatos dos trabalhadores rurais assumiram a condução de programas de formação política e conservação ambiental. E ao longo desse processo eram abertos canais de participação e instrumentos de ação, que, junto a organizações não-governamentais e religiosas, deram forças a esses sujeitos para que influenciassem programas de desenvolvimento rural na região (RIBEIRO, 2007, p. 1089)

Após a elaboração da Constituição de 1988, comunidades que se esconderam nas grotas e chapadas do interior para se defenderem da expropriação territorial “ressurgiram” direcionando suas lutas na garantia de demarcação de terras quilombolas e de uso tradicional (*idem*). Além disso, nas últimas décadas, foram conquistadas as políticas nacionais de agroecologia, como o Plano Nacional de Agroecologia de Produção Orgânica (PLANAPO), programas de apoio a produção familiar, como o Programa Nacional de Apoio à Agricultura Familiar (PRONAF) e programas de educação do campo, como o Plano Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), entre outros.

E com o debate da questão ambiental tomando maior visibilidade, redirecionaram o sentido de sua luta, tal como descrito por Dayrell (2011):

Uma das características comuns dessas lutas é que suas estratégias de ação não são somente reação à expropriação. Ao mesmo tempo em que lutam para sobreviver em contextos cada vez mais asfixiantes e marcados por graves violações de direitos sociais e de apropriação de recursos dos territórios procuram construir caminhos sólidos para a promoção do desenvolvimento rural em bases sustentáveis. (p.13)

Essa movimentação foi marcada pelo protagonismo de comunidades que reivindicavam, além do direito a terra, o reconhecimento de que possuíam cultura própria, uma maneira específica de ver e agir no mundo. E que, além disso, possuiriam uma economia que não se basearia no lucro ou na exploração do trabalho, mas sim em outra maneira de utilizar os recursos baseada na ancestralidade (*idem*), na colaboração, nas trocas. E então formaram-se diversas organizações, desde sindicatos a movimentos sociais e organizações não-governamentais (ONG's) que lutaram para dar maior visibilidade à essas populações em busca de garantias e conquistas de direitos (RIBEIRO, 2007; DAYRELL, 2011).

Organizaram-se então, politicamente, em torno de movimentos sociais, como o MST, e de organizações como Comissão Pastoral da Terra, Comunidades Eclesiais de Base,

Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, e sua Federação dos Trabalhadores Rurais de Minas Gerais (FETAEMG), entre outros, em busca de garantirem direitos e se protegerem de violações sofridas por processos ilegais de desapropriação de terras em favorecimento de grandes fazendeiros e empresas, bem como de ações violenta por parte desses grandes proprietários no silenciamento das lutas (Dayrell, 2011).

E dessas tantas organizações se constituiu o Fórum dos Movimentos Sociais do Vale do Jequitinhonha (Fórum do Vale), que visou fortalecer as demandas populares do Vale, a partir da construção de unidade entre as entidades atuantes na região nesse espectro político. O Fórum se desdobrou em diversos grupos temáticos, sendo um deles o de Educação do Campo.

1.4 Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha

Há pouca referência bibliográfica sobre o processo de mobilização e construção da Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha. E por esse motivo, narrar esse processo nos deixou mais perguntas que respostas. Para descrever esse processo nos baseamos não só em pesquisa bibliográfica, mas também em entrevistas realizadas com sujeitos que atuaram ou vivenciaram essa construção, como Clebson Almeida, ex-membro do Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica (CAV), e Edvaldo Santos, membro da CPT.

A exemplo do ocorrido em Minas Gerais, no Vale do Jequitinhonha a discussão em torno da Educação do Campo também iniciou nas experiências educativas de assentamentos do MST. O primeiro assentamento do MST no Vale foi o Aruega, no município de Novo Cruzeiro, fruto de uma articulação entre o MST, a CPT e STR's em 1988 (ZANGELMI, 2007). Nessa época, segundo Edvaldo, havia um certo grau de parceria entre a CPT, o MST e a FETAEMG, e as organizações que se articulavam em torno da Reforma Agrária na década de 1990 na região, que se pautavam no campo da luta por direitos, nas bandeiras do acesso à terra, água, produção agroecológica e educação.

Tornaram-se ações concretas na década de 2000, com a inauguração da primeira Escola Família Agrícola do Vale, a EFA Bontempo, no município de Itaobim, e com a abertura de turmas do PRONERA em 2002.

Nesse período, também foram realizados encontros trimestrais do PRONERA em Belo Horizonte, com a presença de representantes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), FETAEMG e MST. Desses encontros foi construído o I Encontro Mineiro de Educação do Campo, já citado anteriormente. Tanto os sindicatos, como o MST e a CPT mobilizaram participantes para o

encontro.

Outras organizações do campo do Vale do Jequitinhonha também atuaram nesse processo, consolidado pela constituição de turmas do PRONERA na região, através de uma parceria entre movimentos sociais do campo, como o MST, a FETAEMG, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha (FEVALE) e a Faculdade de Filosofia e Direito de Diamantina (FAFIDIA). Do coletivo formado pelo PRONERA surgiram propostas de consolidação de um projeto de formação de educadores do campo, no nível de graduação, inicialmente com 4 licenciaturas (Letras, Matemática, História e Pedagogia), coordenadas pela FAFIDIA, que posteriormente levaram ao PROCAMPO/UFVJM, em 2009.

Os movimentos sociais do Vale do Jequitinhonha se articularam através do Fórum dos Movimentos Sociais do Vale do Jequitinhonha, mais especificamente no Grupo de Trabalho – GT de Educação do Campo, em que foram (e são) debatidas demandas referentes ao tema na região.

Esse fórum tem importância na relação das organizações com espaços mais amplos em Minas Gerais, como a Rede Mineira de Educação do Campo. Mas de acordo com Clebson, ex-membro do Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica (CAV), esse GT é mais atuante que a Rede Mineira no Vale, não havendo muita articulação entre os dois espaços.

As perspectivas em relação à Educação do Campo para as organizações sociais são a de maior responsabilização das universidades pela formação de educadores do campo, a valorização e luta por melhorias e permanência dos camponeses no campo.

Segundo Edvaldo, membro da CPT, as principais dificuldades vividas no campo da Educação do Campo estão na relação com o Estado: até o fim da gestão anterior (governo de Antônio Anastasia), a SEE não participava da construção dos projetos, as superintendências regionais e secretarias também não se interessavam pelo assunto e os licenciados em Educação do Campo não conseguiam o Certificado de Avaliação de Título (CAT), que dá autorização para que se tornassem professores na rede pública de ensino. Isso porque essas instâncias não reconheciam o diploma de Licenciatura em Educação do Campo, por não haver em sua grade curricular, uma estrutura dividida em disciplinas, como por exemplo, Licenciatura em Matemática, ou Biologia. Assim, concursados não conseguiram ser efetivados, pois seus cursos não eram reconhecidos nos editais.

Mas há mais desafios ainda a serem vencidos, como a implantação de propostas

pedagógicas da Educação do Campo nas escolas rurais e a falta de educadores com formação específica.

Edvaldo afirma que no campo há poucos educadores com diploma e que desses, menos ainda têm acúmulo em educação do campo. Ele afirma ainda que há poucas práticas articuladas à Educação do Campo na região: são oito EFA's que concentram a maior parte da demanda de jovens na formação técnica, a partir de princípios da Educação do Campo. Então, o impacto desses programas e projetos é muito tímido, tanto na proposição de uma prática pedagógica como no ensino de fato.

Com a mudança no governo estadual (Governo Fernando Pimentel), ocorreu uma abertura maior, visto que a nova Secretária de Educação, Macaé Maria Evaristo dos Santos, tem mais abertura para acolher as demandas das organizações envolvidas com Educação do Campo e que foi criada uma Coordenadoria de Educação do Campo e Educação Indígena na SEE, coordenada por uma educadora do campo e militante do MST, Sônia Maria Roseno. Isso se observa numa Resolução publicada pela SEE, elaborada pelo GT estadual de Educação do Campo (que será apresentada no próximo capítulo) e no compromisso de estruturação das escolas rurais com base em princípios da Educação do campo.

Edvaldo também aposta em iniciativas como um Grupo de Trabalho em Educação do Campo do Instituto Federal do Norte Mineiro de Almenara, que junto a movimentos sociais do campo está estudando e produzindo ações concretas, como um estudo sobre a Educação do Campo na região de Almenara, contemplando ações do ensino formal e do informal, e consolidando as experiências das entidades que atuam nesse tema. As EFAs também estão crescendo e acumulam experiências no ensino técnico e EJA.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DO ESTADO

Conforme já apresentado anteriormente, as ações das organizações e movimentos sociais do campo se pautaram na conquista de políticas públicas específicas, visando contemplar as demandas e características do campesinato brasileiro, sendo essa uma das frentes de atuação dos movimentos na luta pelo acesso e permanência na terra.

Neste capítulo pretendemos apresentar um breve histórico da educação rural na perspectiva de políticas públicas, bem como as ações do Estado frente às demandas apresentadas pelo Movimento Nacional por uma Educação do Campo, e um pouco da reação deste movimento frente a institucionalização de suas propostas. Pretendemos também descrever como essas políticas foram construídas no estado de Minas Gerais e no Vale do Jequitinhonha, até chegar ao PROCAMPO/LEC da UFVJM.

Tanto do ponto de vista da legislação quanto da formulação de políticas específicas, a educação rural foi historicamente marginalizada pelos governos (COSTA, 2010). O ensino formal em áreas rurais surgiu no fim do 2º Império, se ampliando no início do século XX, sempre voltado às necessidades que foram surgindo com o desenvolvimento das estruturas socioagrárias brasileiras (CALAZANS, 1993).

De acordo com Rangel&Carmo (2011), em artigo revisando a história da educação rural, a primeira menção à educação no contexto rural na legislação brasileira ocorreu na Lei de 15 de outubro de 1827, que diz: “(...) em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos haverá escolas das primeiras letras que forem necessárias” (RANGEL&CARMO, 2011 *apud* FARIA FILHO, 2000). Essa nova importância dada à educação rural, esteve ligada à mudança de matriz econômica da agricultura brasileira, da cana-de-açúcar para o café, que demandava maior qualificação da mão de obra (CALAZANS, 1993). Mas por limitações estruturais e econômicas, esse processo teve pouco impacto na implantação efetiva de um educação rural.

As políticas de educação rural que merecem maior destaque ocorreram no início do século XX, especialmente no Estado Novo, devido à uma preocupação com o êxodo rural e suas consequências no processo de urbanização (RANGEL&CARMO, 2011; PRADO, 1995; CALAZANS, 1993). Esse deslocamento das populações do campo ocorreu devido ao processo de industrialização iniciado nas décadas de 1910-1920, principalmente em São Paulo e Minas Gerais (RANGEL & CARMO, 2011).

Nesse contexto, surgiu no debate da educação rural o “Ruralismo Pedagógico”, uma proposta educativa para a população rural pautada na formação básica para o trabalho do

campo e melhoria nas condições de vida, como higiene e bem-estar (PRADO, 1995). O pano de fundo do ruralismo pedagógico era, além de combater o êxodo rural através da valorização da vida no campo, alinhar as ações educativas do Estado a uma política de interiorização elaborada no governo Vargas, conhecida como “Marcha para o Oeste”, conforme descrita por Prado (1995): “No ano de 1938 o Governo Vargas lançou uma campanha visando criar disposições favoráveis à vida rural, contribuindo, ao mesmo tempo, para incentivar a ida de populações pobres para o interior, além de favorecer a permanência do trabalhador rural no campo (PRADO, 1995, p.6)”.

A autora ponderou que a proposta do ruralismo pedagógico era de uma educação pragmática, em que a ação educativa estava voltada apenas à formação de um trabalhador do campo, evitando assim “encher o cérebro de conhecimentos especulativos” (*idem*, p. 14). Outra ponderação se refere à ineficácia da proposta do ruralismo pedagógico em contribuir para os objetivos estatais, pois “em verdade, denunciava-se a rarefação da população rural, a sua inconveniência em razão de problemas econômicos e políticos, mas pouco se realizou para que o trabalhador não se sentisse impelido para os grandes centros, em busca de melhores condições de vida (*ibidem*, p. 10).”

Outros fatos importante a ser assinalado é a vinculação entre as políticas educativas do Estado e os interesses de setores produtivos, especialmente agências internacionais, a partir da década de 1940, com a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) (CALAZANS, 1993). A UNESCO, em 1947, apresentou recomendações para o trabalho pedagógico nas áreas rurais, sugerindo que fossem priorizadas a formação técnica em escolas de nível fundamental, e destacando a importância da preocupação com questões sanitárias e da abrangência da oferta educacional, que deveria alcançar também os adultos (RANGEL&CARMO, 2011).

Nas décadas de 1960-1970, as iniciativas de ações educativas no campo são fragmentadas e estritamente ligadas às demandas de formação e qualificação de mão de obra em cada região, atrelados a programas de auxílio financeiro e assistência técnica de agências norte-americanas e às demandas desses programas de ações integradas entre diversos setores (CALAZANS, 1993). Nesse momento são criadas, por exemplo, a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e a Superintendência da Região Sul (SUDESUL), que passaram também a orientar recursos para a educação (*idem*).

Neste período também é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), pela Lei 5.379 de dezembro de 1967, com o objetivo de ampliar o acesso dos brasileiros à educação, principalmente à alfabetização de adultos. Mas sua abordagem

homogênea desconsiderou características locais, o que dificultou seu sucesso (RANGEL&CARMO, 2011).

Com a implantação do regime militar e a maior abertura do Brasil ao capital estrangeiro e seus modelos de desenvolvimento, principalmente o norte-americano, destacou-se a relação estabelecida com a Agência dos Estado Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que no que se refere à educação rural, trouxe o modelo de nucleação das escolas em 1976 (*idem*).

Nos anos seguintes até meados da década de 1980, devido à diminuição da entrada de recursos internacionais aos programas, o investimento na educação rural também declinou, mantendo-se então os preocupantes índices de analfabetismo no campo (*ibidem*). Ainda ocorreram algumas iniciativas em parceria com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e universidades, como o EDURURAL no Nordeste, que já absorvia princípios metodológicos dos movimentos populares do campo (*Ibidem*).

Ao final da década de 1980, no bojo dos movimentos pela democratização, abriu-se o debate da educação como direito público subjetivo, referendado na Constituição de 1988, que afirmava a educação como direito de todos os cidadãos (quer fossem do campo ou da cidade). Esse documento permitiu então que a educação rural fosse tratada como direito, colocando em debate os direitos de equidade e respeito às diferenças (COSTA, 2010).

Ao longo do percurso de consolidação dos princípios e metodologias referentes à educação no campo, foram feitas mediações de organizações e movimentos sociais com o Estado a fim de que esses princípios fossem refletidos em políticas públicas. Mas só em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que são de fato estabelecidas normas para a educação rural que reconheciam a concepção de “mundo rural” defendida pelos movimentos sociais do campo (*idem*).

No que se refere à Educação do Campo, o debate ocorreu inicialmente em torno das demandas do I ENERA, realizado em 1997, que teve por desdobramento uma reunião na UnB em outubro de 1997, para discutir a participação das instituições de ensino superior no processo educacional nos assentamentos do MST. Participaram deste encontro representantes da UnB, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande (UNIJUÍ), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) e dela resultou uma comissão, que partindo da premissa de que a demanda prioritária no campo naquele momento era a alfabetização, elaborou um documento encaminhado ao III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, em

novembro do mesmo ano, no intuito de fomentar que as instituições de ensino elaborassem propostas de ações nesse campo.

Em abril de 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculando ao Gabinete do Ministro (Raul Jungmann), por meio da portaria 10/98, tendo por linha prioritária a alfabetização. Em 2001 o PRONERA foi vinculado ao INCRA. O PRONERA previa cursos de Educação de Jovens e Adultos, especificamente no Ensino Fundamental, em parceria com instituições de ensino.

Percebe-se desse processo que em princípio o espaço encontrado pelos movimentos sociais e intelectuais para mediar as demandas por uma educação digna aos camponeses no âmbito do governo à época, não foi no Ministério da Educação, mas sim, no órgão responsável pela execução de ações de Reforma Agrária.

Outro marco inicial das articulações realizadas em torno da Educação do Campo após o I ENERA foi a aprovação pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, do Parecer CNE/CEB nº 36/2001, que orientou a definição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, mais tarde instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002. Este teve por objetivo ajustar o cumprimento do artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esse artigo propõe, a partir do respeito às diferenças e da política de igualdade, adequar a escola à vida do campo, o que não estava sendo cumprido de forma adequada (BRASIL, 2012; SILVA, 2006). Essas diretrizes foram construídas a partir de audiências públicas realizadas em 2001 e organizadas pelo CNE, que contaram com a participação de movimentos sociais, universidades, órgãos normativos estaduais e federais, entre outras organizações ligadas ao campo. No final desse mesmo ano de 2002 correu um Seminário Nacional por uma Educação do Campo em Brasília (SILVA, 2006).

É destaque nessa resolução o parágrafo único do Art 2º, que reforça a vinculação da identidade da escola do campo 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 (BRASIL, 2012, p.33).

Esse artigo formaliza a demanda dos educadores do campo na construção de escolas que sejam espaços de articulação entre o acúmulo de saberes e conhecimentos tradicionais e dos movimentos sociais e o acúmulo de saberes e conhecimentos produzidos

pela sociedade como um todo, tendo por objetivo a melhoria das condições de vida não só dessas comunidades, mas da sociedade como um todo. Coloca então essa escola do campo, não como um espaço de formação de mão de obra, de reprodução de conhecimentos técnicos para o trabalho, mas de construção de conhecimentos, técnicas e saberes, de propostas e projetos, o que acaba por demandar da comunidade escolar maior responsabilidade e participação.

A resolução também delimita a garantia de universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e ao Ensino Profissional de Nível Técnico, em escolas cujo projeto institucional deve ser constituído em “espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (BRASIL, 2012, p. 34). E abre espaço para a gestão democrática das políticas, seja por meio da participação das comunidades no controle social, seja pelo acolhimento de demandas de movimentos sociais na reflexão sobre a estrutura das políticas educacionais (*idem*).

Essas definições se alinham ao discurso do Movimento Nacional por uma Educação do Campo, no que se refere à demanda das comunidades por acesso a saberes técnico-científicos e sua articulação aos saberes e demandas das comunidades do campo, bem como a vinculação ao mundo do trabalho. E acima de tudo, coloca sobre os atores envolvidos, seja o corpo docente, discente ou as famílias e comunidades, a responsabilidade de construir coletivamente uma proposta de ensino que oriente essa síntese a melhorias nas condições de vida dessas comunidades e da sociedade em geral. O documento também prevê uma flexibilidade da organização do calendário escolar, bem como a organização dos tempos e espaços de aprendizado de maneira a contemplar a Pedagogia da Alternância.

Em 2003 o Governo Federal criou um Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo e no ano seguinte cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que tem em sua estrutura a Coordenação Geral de Educação do Campo.

Somente em 2004 o PRONERA foi adequado às novas diretrizes da educação, que preconizam a democratização do ensino a todos os níveis, por meio da Portaria/Incr/Nº 282 de 16/4/2004 (INCRA, 2016).

Em 2006 o apoio à adoção da alternância Pedagógica nas escolas do campo foi reforçado no parecer CNE/CEB nº1 de 02 de fevereiro de 2006, que trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Essa flexibilidade é de extrema importância na garantia de permanência de

camponeses na escola, considerando-se que o calendário agrícola demanda grande presença de jovens e adultos na lavoura em tempos de plantio e colheita. A alternância é também importante ferramenta de diálogo entre o que é aprendido no espaço escolar e o que é vivido nas comunidades.

Em 2008 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº2, de 28 de abril, estabelecendo diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Ela foi elaborada no âmbito da SECAD e debatida em uma reunião técnica com representantes do MST, do Conselho Nacional de Educação e Diversidade (CONSED), da Universidade Federal de Alagoas, da Confederação Nacional de Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), do Movimento dos Atingidos Por Barragens (MAB), da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), da Coordenação-Geral de Educação Ambiental – CGEA/SECAD/MEC, da SECAD, da Confederação Nacional dos Municípios, da Frente Nacional dos Prefeitos e de membros da Câmara de Educação Básica.

Destaca-se em seu artigo primeiro, a definição do termo Educação do Campo, compreendida como:

(...) a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2012, p.53).

Essa definição não compreende o Ensino Superior, que também já era demanda dos movimentos sociais quando ocorreu a reunião técnica. Já existiam cursos de graduação realizados em parceria entre a Escola Nacional Florestan Fernandes e universidades federais, com apoio do PRONERA. Mas esse artigo foi uma construção conjunta com representantes dos movimentos já citados acima. Nessa resolução também é sinalizada a necessidade de formação docente apropriada à Educação do Campo, desde a admissão até a atualização e aperfeiçoamento (*idem*).

Em 2010, por meio da Resolução nº04/2010/CEB/CNE, a Educação do Campo foi incluída como modalidade de ensino. E o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, além de instituir também uma Comissão Nacional de Educação do Campo.

Em 2011, pelo Decreto 7.480 de 16 de maio do referido ano, a SECAD constituiu-se como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que

abarca a Diretoria de Políticas para a Educação do Campo e Diversidade (BRASIL, 2011). Ela sofre nova alteração no Decreto 7.690 de 2 de março de 2012. A partir de então, a Educação do Campo passa a ser contemplada na Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2012).

O ponto culminante no âmbito da formulação de políticas públicas para a Educação do Campo foi a elaboração do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, instituído em 2012, pela Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, uma conversão da MP nº 562/2012. Foi elaborado a partir de um grupo de trabalho composto por representantes do MEC/SECADI, CONSED, UNDIME, CONTAG, MST, FETRAF, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), UnB e UFMG (MEC/SECADI, 2013, p.2). O Programa constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica (MEC/SECADI, 2013, p. 2-3). E tem por objetivos:

Disponibilizar apoio técnico financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino. (MEC/SECADI, 2013, p.6)

Esse apoio se deu pela disponibilização e transferência direta de recursos financeiros da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; pela inclusão dos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola, pelo cômputo das matrículas no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, que atuam com a proposta pedagógica de formação por alternância, na Educação do Campo e também pela assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (*idem*, p. 5).

Assim, o PRONACAMPO abraçou iniciativas já existentes de projetos e programas de Educação do Campo, como os Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFA's), o PRONERA, o ProJovem Campo - Saberes da Terra (um programa de Educação de Jovens e Adultos do campo, que alia a escolarização no ensino fundamental à

formação técnica) e o PROCAMPO, Programa de Licenciaturas em Educação do Campo, que será melhor detalhado no item 2.1 deste capítulo.

Hoje o PRONERA se constitui em projetos de Educação de Jovens e Adultos – EJA, Cursos Técnico Profissionalizantes de nível médio (Administração de Cooperativas, Enfermagem, Saúde Comunitária, Comunicação, entre outros), bem como cursos de Nível Superior (Pedagogia, Direito, Medicina Veterinária, História, Geografia, Sociologia, Ciências Naturais, Agronomia, entre outros). Ele foi responsável pela escolarização e formação em nível médio e superior de cerca de 400 mil trabalhadores e trabalhadoras rurais, até 2010. Também formou, pelo Residência Agrária, outra ação do programa, cerca de 300 técnicos para atuação na assistência técnica, social e ambiental, junto aos assentamentos de Reforma Agrária e Agricultura Familiar (LACERDA & SANTOS in SANTOS, MOLINA & JESUS, 2010).

Esses cursos foram desenvolvidos por meio da “alternância regular de períodos de estudos (um tempo na escola – um tempo na comunidade), que considera o contexto socioambiental e a diversidade cultural do campo, em todos os estados do território nacional” (*idem*), proposta pedagógica que se deu a partir da relação próxima aos movimentos sociais. E, apesar de contradições nas relações entre os movimentos e o Estado, é uma política de Educação do Campo que permitiu maior autonomia às organizações na construção de uma pedagogia dos movimentos em relação a outros programas como o Projovem Campo e o PROCAMPO, que serão analisados mais adiante.

2.1 Políticas de Educação Superior do Campo

Em relação à política de expansão das licenciatura em educação do campo, iniciada em 2008 pela SECADI, a UnB através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES compôs um grupo de pesquisa dentro da pesquisa “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil”, com foco na Educação Superior do Campo, cujos dados preliminares apontaram como desafios: i) garantir o ingresso de sujeitos camponeses na educação superior; ii) garantir a presença e a participação dos movimentos sociais, enquanto sujeitos coletivos, nessas graduações; iii) garantir que a realização dos cursos esteja vinculada às escolas do campo; iv) garantir que a alternância pedagógica seja de fato implementada, em especial o Tempo Comunidade, para que o curso não se reduza somente ao período do Tempo Escola e v) a garantia de um currículo por áreas do conhecimento que não comprometa a aprendizagem profunda de conteúdos disciplinares (MOLINA, 2015, p. 154-159).

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) inicia como projeto piloto em 2008, quando a SECAD/MEC lança o Edital nº2 de 23 de abril, convocando Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, a apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, para a formação de professores para a Educação Básica em escolas do campo, em consonância com a Resolução CNE/CEB nº01 de 3 de abril de 2002. O PROCAMPO é reflexo da iniciativa da UFMG em realizar o primeiro Curso de Licenciatura em Educação do Campo, o Pedagogia da Terra, em 2005. Das Instituições de Ensino Superior (IFES) inscritas, 25 receberam os recursos para desenvolvimento dos projetos no ano seguinte, pela Resolução CD/FNDE nº 03 de 10 de março de 2009.

Em 2009, por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que previu a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação de professores. Em seu inciso VII do artigo 3º, prevê a ampliação de oportunidades de formação para o atendimento de políticas de educação do campo e no inciso II do artigo 11º, prevê o fomento “projetos pedagógicos que visem promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos” (BRASIL, 2012, p. 75 – 79).

Em 2012, foi lançado o Edital de Seleção nº 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012, que convocou IFES para a criação de 40 cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo na modalidade presencial, com duração de 3 anos. Esse edital também teve por objeto a abertura de novas turmas nos cursos em andamento pelo edital nº 02 de 2008, consolidando os cursos do PROCAMPO em Licenciaturas em Educação do Campo (LECs).

2.2 Tensões com movimento sociais

É importante salientar que, embora essas políticas públicas sejam conquistas a serem celebradas pelas organizações, há nelas também pontos de tensão típicos da relação entre movimentos sociais e o Estado. Caldart (2009) observa nesse movimento duas tensões: a primeira se refere à própria dinâmica do campo em relação ao capitalismo, cujas contradições vêm aumentando nos últimos anos com a expansão do agronegócio; e a segunda é a relação tensa entre a Pedagogia dos Movimentos do Campo e as Políticas Públicas. Essas tensões são

fruto da relação dos movimentos sociais com seu projeto de mudança da sociedade e do Estado (CALDART, 2009 p. 47.).

Essas tensões podem ser observadas no manifesto lançado após o Fórum Nacional de Educação do Campo, realizado em 2012. Nesse documento os presentes explicitam as críticas feitas à implantação das políticas de Educação do Campo, que segundo eles “reeditam os princípios da educação rural, já suficientemente criticados pela história da educação do campo, associando-se agora aos interesses do agronegócio e suas entidades representativas (CNA³, ABAG⁴ e SENAR⁵)”, que entendem os camponeses como mão de obra a ser explorada pelos empreendimentos agrícolas, tendo por consequência a concentração de terras e a exclusão de trabalhadores do campo (MST, 2015b).

Segundo essas críticas, essa vinculação aos interesses patronais acabou por promover às políticas públicas de Educação do Campo um modelo educativo semelhante ao das escolas rurais, seja pela ênfase na formação técnica sem conexão com as demandas camponesas, seja pelo fechamento de escolas rurais que obriga os jovens camponeses a migrar para o espaço urbano para continuar seus estudos.

Ainda em seu documento final, os participantes do Fórum expressam seu conteúdo para a Educação do Campo:

A Educação do Campo está vinculada a um projeto de campo que se constrói desde os interesses das populações camponesas contemporâneas. Portanto está associada à Reforma Agrária, à soberania alimentar, a soberania hídrica e energética, à agrobiodiversidade, à agroecologia, ao trabalho associado, à economia solidária como base para a organização dos setores produtivos, aos direitos civis, à cultura, à saúde, à comunicação, ao lazer, a financiamentos públicos subsidiados à agricultura familiar camponesa desde o plantio até à comercialização da produção em feiras livres nos municípios e capitais numa relação em aliança com o conjunto da população brasileira (MST, 2015b).

E esse conteúdo não pode ser dissociado de uma análise a respeito do papel do Estado Brasileiro na construção de condições favoráveis ao desenvolvimento de projetos que diminuam as condições de vida digna para as populações do campo. Esses projetos são explicitados no documento pelo suporte dado pelo Estado à produção de *commodities* através de leis como o Novo Código Florestal e a lei dos transgênicos, que favoreceram o aprofundamento do capitalismo dependente no campo brasileiro, associado ao capital internacional por agências como Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC) e transnacionais da agricultura (Monsanto, Syngenta, Stora Enzo) (*idem*).

³CNA – Confederação da Agricultura e Pecuária no Brasil: entidade patronal representativa dos produtores rurais brasileiros.

⁴Associação Brasileira do Agronegócio

⁵Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

O manifesto explicita o descontentamento dos participantes do Fórum com a deslegitimação da participação popular que passaram a observar na implementação das políticas públicas do campo, e por consequência no PRONACAMPO.

Do que já foi possível ter acesso a esse programa até o presente momento, reconhecemos algumas respostas positivas às nossas reivindicações, porém insuficientes para enfrentar o histórico desmonte da educação da população do campo.

Assim, denunciamos como aspectos especialmente graves, os seguintes:

I. A implementação do PRONACAMPO atenta contra os próprios princípios da LDB, ao não instituir a gestão democrática e colocando apenas o sistema público estatal (estadual e municipal) como partícipe do Programa, ignorando experiências de políticas públicas inovadoras e de sucesso, que reconheceram e legitimaram o protagonismo dos sujeitos do campo na elaboração de políticas públicas como sujeitos, não apenas beneficiários.

II. O Programa aponta para um desvirtuamento das propostas apresentadas, especialmente em relação à educação profissional e à formação de educadores, se realizada através da modalidade de Educação a Distância.

III. É gritante e ofensiva ao povo brasileiro a ausência de uma política de Educação de Jovens e Adultos, especialmente de alfabetização de jovens e adultos e de Educação Infantil para o campo.

IV. Não reconhecemos a proposta do PRONATEC Campo elaborada pelo SENAR/CNA, pelo projeto de campo que representa e porque como política o PRONATEC ignora as experiências de Educação Profissional realizadas por instituições como SERTA, MOC, ITERRA, Escolas Famílias Agrícola - EFA's, Casas Familiares Rurais - CFR's e pelo próprio PRONERA em parceria com os Institutos Federais, entre outras.

V. Não reconhecemos igualmente, a proposta de Formação de Educadores, a ser feita pela UAB, porque a formação de educadores à distância, especialmente a formação inicial é considerada um fracasso pelas próprias instituições dos educadores, como a ANFOP, além do que desconsidera também o acúmulo das organizações sociais, sindicais e universidades na formação presencial de educadores do campo.

VI. Denunciamos, com veemência, o esvaziamento dos espaços de diálogo e construção de políticas públicas com a presença dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo no âmbito do Ministério da Educação, secundarizando e negando a construção coletiva como princípio da Educação do Campo (MST, 2015b).

Em geral o que se observa nesse manifesto são críticas ao processo de institucionalização de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos movimentos sociais no que se refere à educação do campo, que acabaram por retirar do âmbito das políticas públicas alguns princípios inegociáveis da Educação do Campo, como a gestão democrática e o trabalho enquanto princípio pedagógico.

Também é marcante a denúncia de que, apesar de muitas iniciativas tomadas pelo Estado no intuito de sanar demandas dos camponeses em torno da educação, essas são desconectadas umas das outras e seu foco não ataca de fato as demandas camponesas, mas

sim, demandas do capital, como a formação de mão de obra capacitada para os empreendimentos rurais.

Conforme já apresentado, a demanda dos movimentos sociais por educação não se resume à certificação. Tem por premissa o acesso a conteúdos que permitam, além de suporte para a construção de tecnologias que melhorem a vida dos camponeses, o acesso a saberes que permitam aprofundar análises sobre sua condição social, sobre os conhecimentos produzidos em sua comunidade, sobre sua cultura e seus direitos. E a partir de então terem condições de se posicionar em relação às pressões vivenciadas⁶.

É importante destacar que essas tensões entre os movimentos e o Estado não se resolveram. Os movimentos seguem em luta por mais espaços de participação na aplicação de políticas públicas. Leher (2014), ao descrever o processo de desenvolvimento das políticas públicas de educação, mais especificamente o Plano Nacional de Educação, afirma que o capital e suas frações não têm um projeto de educação que resolva questões da sociedade e que essa tarefa cabe aos trabalhadores. E que os trabalhadores vêm desempenhando tal tarefa com muito esforço.

2.3 Os programas em Minas Gerais

Acabamos de apresentar aspectos mais gerais das ações do Estado Brasileiro em relação à Educação do Campo e sua relação com os movimentos sociais. Aproximando um pouco mais o foco, é interessante descrever brevemente como essas ações foram implantadas em Minas Gerais, e mais especificamente no Vale do Jequitinhonha. As informações foram levantadas com base em dados bibliográficos, mas principalmente em entrevistas realizadas com representantes de organizações e entidades que participaram da construção e implantação dos programas em Minas Gerais, e mais especificamente no Vale do Jequitinhonha. Os

⁶Roseli Salete Caldart (2001) apresenta alguns elementos do que se constitui uma Pedagogia do Movimento, que expressa uma base de reflexão para a constituição de processos educativos que se enquadrem na construção da autonomia dos sujeitos do campo: o entendimento de que a vivência da luta, em seus desafios e contradições, é importante como um processo educativo, pois auxilia a construção da consciência de que nada é impossível de mudar; na necessidade de organização coletiva, ou da cooperação no ambiente escolar, que se constitui na necessidade de construção de sujeitos sociais que se educam na mediação coletiva em torno de debates e decisões, em que o coletivo se torna corresponsável pelo aprendizado do coletivo, e na importância das escolhas e da reflexão sobre elas no processo educativo; na valorização da terra, expressa como meio de vida, produção, cultura e história; na Pedagogia do Trabalho e da Produção, pois o trabalho, articulado a outras dimensões da vida, como cultura, ciência e história, é em si pedagógico; na importância da cultura, não só em sua memória e símbolos, mas também nos gestos e comportamento, pela valorização do exemplo. O que se observa nessa perspectiva é que o aluno não é um sujeito passivo que vai à escola para receber conhecimento dos professores, mas é agente atuante na sua própria educação e na educação do coletivo, se responsabilizando também pela gestão do tempo e do espaço escolar, e produzindo reflexões entre os conteúdos abordados e sua realidade e a de sua comunidade. Essas premissas são observadas não só nas escolas do MST e do PRONERA, mas também em Escolas Família Agrícolas.

entrevistados foram Alcione Silva, diretora de Temáticas Especiais da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE), e Edivaldo Ferreira Lopes, coordenador Estadual da Comissão Pastoral da Terra (CPT), egresso do PROCAMPO da UFVJM.

Embora a discussão da necessidade de acesso dos camponeses, sobretudo jovens, à educação já ocorresse desde a década de 1990 na região, as primeiras iniciativas concretas de Educação do Campo foram implementadas a partir da década de 2000. Inicialmente com o PRONERA, mas quase simultaneamente com a construção da primeira EFA do vale, a EFA Bontempo, no município de Itaobim, cuja aula inaugural foi realizada em 2001.

As articulações para a implantação do PRONERA em Minas Gerais se iniciaram em 2000, através de parcerias estabelecidas entre universidades: Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (FAFIDIA), Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba (ISEPI), e Unicentro do Sul de Minas (UNIS), a FETAEMG, o MST e o Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária (INCRA) (SILVA, 2011). Iniciaram primeiramente com programas de Educação de Jovens e Adultos - EJA de assentamentos rurais, mais especificamente a alfabetização, com o *Projeto Educação Campo e Consciência Cidadã*, abrangendo seis regiões do Estado: Vale do Rio Doce, Vale do Mucuri, Vale do Jequitinhonha, Sul de Minas, Grande BH e Triângulo Mineiro, (SILVA, 2011). Teve a UEMG como entidade gestora e o INCRA como órgão financiador.

Esse grupo de organizações e instituições elaborou quatro versões do projeto, sendo a primeira de 2000 a 2001, a segunda de 2003 a 2004, a terceira de 2005 a 2006 e a quarta de 2008 a 2010. Mas chegou até o Ensino Superior, com a constituição da primeira turma do curso de Pedagogia da Terra promovido pela UFMG (ROSENO, 2010).

O PRONERA promovia encontros trimestrais em Belo Horizonte entre a UFMG, UEMG, FETAEMG e MST e de lá foram construídas as primeiras experiências do PRONERA em Minas Gerais, com educação de jovens e adultos (EJA). Dessas reuniões também surgiu o I Encontro Mineiro de Educação do Campo (EMEC), em 2005, organizado juntamente com os movimentos sociais, entre eles a CPT, que coordenou toda a articulação e mobilização no Vale do Jequitinhonha.

“Onde a gente teve espaço a gente incentivou as comunidades a montar turma, mapeamos educadores, ajudamos a articular as turmas [do PRONERA].”

Em 2008, no governo Aécio Neves, houve uma tentativa de aproximação de

⁷Entrevista cedida por Edivaldo, membro da CPT e egresso do PROCAMPO, em 22/07/2015

organizações sociais com a Secretaria de Estado da Educação (SEE) para construir parcerias em favor da consolidação de Escolas Família Agrícola em Minas Gerais.

Constituiu-se em paralelo a Diretoria de Temáticas Especiais da SEE, que passou a acolher esse tipo de demanda. Segundo a atual diretora, Alcione Silva, a Diretoria foi criada com o objetivo de acalmar as demandas externas, mas não para realmente atendê-las, pois não havia orçamento e pessoal suficiente.

Nesse contexto, foi lançado pelo Governo Federal, o ProJovem-Campo – Saberes da Terra, que teve por objetivo a escolarização e formação técnica de jovens do campo em situação de defasagem em relação à idade escolar. A proposta de execução do programa em Minas Gerais foi encaminhada à Diretoria de Educação de Jovens e Adultos, da SEE, mas segundo Alcione não foi dado prosseguimento aos trâmites necessários para sua execução. Faltando um mês para sua implantação, o projeto foi então encaminhado à Diretoria de Temáticas Especiais que criou uma comissão formada por representantes da AMEFA, MST, UFMG, UFV, FETAEMG, CPT e EMATER, que teriam por demanda inicial constituir parcerias nos municípios que abrigariam as turmas. Essas organizações não tiveram muito espaço de intervenção no programa, cabendo a elas atuar mais na mobilização de alunos e mapeamento de educadores.

No ano de 2009, formaram-se as primeiras turmas do ProJovem Campo – Saberes da Terra – Saberes de Minas, envolvendo jovens camponeses de 17 a 29 anos. O Saberes de Minas foi um desdobramento do projeto-piloto Projovem Campo – Saberes da Terra realizado em 2007 em 12 estados brasileiros. No ano de 2009 teve início o Saberes de Minas, contemplando 42 municípios concentrados no Vale do Jequitinhonha, Norte e Noroeste de Minas, Vale do Mucuri e alguns municípios no Médio Rio Doce e Zona da Mata Mineira (GOULART & PREVITALLI, 2014). O programa foi coordenado pela Universidade Federal de Minas Gerais—UFMG, em parceria com movimento e organizações do campo, como o MST, a Comissão Pastoral da Terra e ONG's ligadas à agricultura familiar. A opção pela concentração no noroeste, norte e nordeste de Minas Gerais se deveu aos preocupantes índices de desigualdade social, analfabetismo, evasão escolar, bem como a intensa saída de jovens do campo para a cidade (*idem*).

Segundo informações levantadas em entrevistas com Edvaldo⁸ e Alcione⁹, a condução do programa passou por diversas dificuldades, sendo a primeira a adaptação da estrutura burocrática do estado à proposta metodológica do curso, no que se referia à

⁸idem

⁹Entrevista realizada com Alcione Silva, Diretora de Temáticas Especiais da SEE, em 27/08/2015.

contratação de professores, ao entendimento da alternância pedagógica. Como o recurso era muito engessado, não havia previsão de custeio do transporte de professores para as escolas, e também não foi aceito pela secretaria a presença de dois professores em sala simultaneamente como proposto pelo programa, pois não é essa a realidade de rede oficial. A dificuldade em aceitar o tempo Comunidade como trabalho também fez com que professores recebessem a metade do salário previsto. Ainda, a secretaria rechaçou a divisão dos conteúdos em áreas do conhecimento, em vez de disciplinas.

Além dessas dificuldades, havia uma grande demanda por documentação por parte do Governo Federal—exigindo o envio produção escrita de todos os alunos mensalmente; dificuldades com o transporte de alunos pela má conservação das estradas rurais; e pela indicação de analfabetos para compor as turmas, o que gerava mais um desafio na condução das turmas.

Houve dificuldades por parte da diretoria em mediar as tensões entre os movimentos sociais e a SEE, considerando as diferentes visões que cada parte tinha a respeito da importância da Educação do Campo no contexto de Minas Gerais.

O curso recebeu aproximadamente 1.700 jovens e não se tem informações de quantos conseguiram concluir. Segundo a diretora, a SEE não conseguiu realizar uma avaliação do projeto, pois solicitou aos coordenadores um retorno de informações, mas com a mudança de equipe essa informação se perdeu.

Os problemas apontados como causa de evasão de alunos foram a dificuldade em garantir o recebimento das bolsas, dado que era necessário mandar todo mês uma produção escrita de cada um dos alunos para comprovar que eles estavam estudando. Os professores também tinham pouca motivação para o trabalho, pelas dificuldades com o transporte e remuneração. Os alunos também tinham dificuldade com o transporte, pois esse havia ficado a cargo dos municípios, que não receberam recursos adicionais para a contratação de veículo no turno da noite. Muitas mulheres abandonaram o curso por causa de filhos e ainda havia a sazonalidade, que não conseguiu ser contemplada na alternância aceita pela SEE.

Com o fim do programa, criou-se a demanda por um ProJovem Campo Ensino Médio, mas a SEE não tinha interesse em continuar, visto que ainda mantinha o entendimento de que a Educação do Campo não era uma prioridade, e considerando as dificuldades burocráticas na condução do programa, não assinou outro convênio. A diretora de Temáticas Especiais à época assumiu por conta própria a implantação do Ensino Médio nos moldes do ProJovem Campo, para as escolas do Projovem anterior que optassem por montar turmas. Esse programa passa a se chamar ProJovem Campo – Saberes de Minas, que por não ter

recursos, contou com poucas turmas e pouco acompanhamento.

É fácil observar nesse programa a dificuldade de adaptação das regras do Estado à proposta pedagógica construída pela Educação do Campo. Essa rigidez do estado acabou por manter os mesmos problemas das escolas rurais que acabam por afastar os jovens do espaço escolar. Embora não se saiba exatamente o número de jovens que concluíram o curso, a diretora estima que a evasão tenha sido alta.

Embora seja descrita a articulação entre a estrutura do Estado e organizações e instituições afins à Educação do Campo, entidades como a CPT colocam que sua participação no ProJovem Campo se resumiu a formar turmas, entendendo ser importante a reinserção de jovens e adultos na educação formal.

Ao longo tempo foram se fortalecendo as relações dos movimentos sociais e universidades com a Diretoria de Temáticas Especiais ao ponto de formarem um Grupo de Trabalho em Educação do Campo com o objetivo de disseminar na estrutura do estado (Secretaria de Estado da Educação e Superintendências e Secretarias Municipais de Educação) as demandas de redefinição da pedagogia nas escolas rurais de Minas Gerais.

Com a mudança de governo, a partir de 2014, a SEE foi reorganizada, de maneira a inserir em sua estrutura uma Coordenação de Educação do Campo e Educação Indígena, e foi elaborada no âmbito do grupo de trabalho, uma resolução publicada em dezembro de 2015 que instituiu diretrizes para a Educação do Campo em Minas Gerais.

Essa Resolução define populações do campo levando em consideração a sua diversidade e incluiu na definição de escola rural aquela que mesmo em espaço urbano atenda predominantemente às populações do campo. Também instituiu como princípios o respeito à diversidade, o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, a valorização profissional e desenvolvimento de políticas de formação dos profissionais de educação para o atendimento das especificidades das escolas do campo, a valorização da identidade das escolas do campo e a implementação de gestão democrática das instituições escolares, prevendo a participação colegiada não só das comunidades, mas também de movimentos sociais e sindicais na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão (SEE/MG, 2015).

No artigo 19 deu à SEE e aos municípios a responsabilidade de constituir instâncias colegiadas com a participação de representantes do poder público, universidades públicas e organizações sociais do campo para a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de Educação do Campo.

Essa resolução é um importante avanço nas relações entre o movimento da

Educação do Campo e o Estado, pois absorveu institucionalmente as demandas dos movimentos sociais e deu a eles uma base de mediação com as instâncias locais, como secretarias municipais de educação, que ainda não se apropriaram desse debate.

3 O PROCAMPO UFVJM

Neste capítulo descreveremos o processo de construção do PROCAMPO na UFVJM a partir de dados documentais e bibliográficos e entrevistas com sujeitos envolvidos no processo. Os sujeitos foram indicados por gestores do PROCAMPO, e posteriormente pelos próprios entrevistados. Eles representam diferentes olhares: um dos elaboradores do projeto, o Pró-Reitor de Extensão e Cultura do ano de 2008, um ex-coordenador do curso, um professor voluntário, e dois egressos. Esses entrevistados também representam diferentes períodos do curso: a elaboração do projeto, a lotação na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) e a lotação na Faculdade Interdisciplinar de Humanidades.

Devido às dificuldades iniciais do programa, que serão descritas a seguir, encontramos pouco acervo documental, principalmente referente aos dois primeiros anos do curso, quando ele ainda não era lotado em uma faculdade e não possuía, portanto, uma estrutura administrativa. Outra questão que também pode ter dificultado o registro foi rotatividade do corpo docente, formado inicialmente por professores substitutos e principalmente voluntários, alguns com contribuições mais curtas ao projeto, como a condução de disciplinas em módulos específicos. Esse grupo de profissionais se encontra disperso em outras instituições e municípios, e observamos inclusive nos documentos uma dificuldade de contato entre a coordenação do curso e alguns desses professores.

Para as entrevistas procuramos inicialmente o professor Claudenir Fávero, Pró-Reitor de Extensão na época, e responsável pela implantação do curso pela UFVJM. A partir dessa entrevista inicial foram elencados outros informantes, como Marcelo Tibães - ex-professor da FAFIDIA e um dos responsáveis por elaborar o projeto do PROCAMPO a ser encaminhado para o MEC -, o professor Paulo Afrânio Sant'anna, coordenador do PROCAMPO/LEC de 2012 a 2014 e o professor Marivaldo Aparecido de Carvalho, professor voluntário do PROCAMPO. Esses professores indicaram como informantes os egressos Edvaldo Ferreira Lopes, membro da CPT, e Clebson Souza de Almeida, atual diretor da EFA Veredinha. As entrevistas foram realizadas no período de 15/07/2015 a 27/05/2016 e o roteiro de entrevista se encontra no Anexo I.

Esses cinco entrevistados nos possibilitaram contemplar todo o percurso de

construção do PROCAMPO, desde o projeto, até a finalização. Eles também relataram dificuldades vividas e soluções encontradas a partir de diferentes esferas de ação, como a administração da UFVJM, a gestão do curso, sua execução e vivência. E possibilitaram um rico acesso a diferentes pontos de vista e interpretações dos fatos. E esses pontos de vista serão apresentados neste capítulo e trabalhados no próximo capítulo.

3.1 O processo de construção do PROCAMPO e da LEC

O PROCAMPO/UFVJM iniciou como um projeto em 2009, e foi incorporado como curso de graduação regular na UFVJM em 2013, sendo então denominado Licenciatura em Educação do Campo – LEC.

No início de 2008 o MEC publicou o Edital 02 de 23 de abril de 2008, por meio da SECAD, convocando as Instituições Públicas de Ensino Superior a apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais. Segundo o prof. Claudenir Fávero, então pró-Reitor da recém-criada PROEXC, o secretário da SECAD à época, André Lázaro, em uma reunião em Belo Horizonte, estimulou a reitoria da UFVJM a apresentar uma proposta para este edital. Essa foi então, a primeira proposta de trabalho da nova Pró-Reitoria.

O pró-Reitor por sua vez, entendendo não haver na instituição pessoas com a experiência necessária, convidou um grupo de professores da FAFIDIA/FEVALE, que já estavam envolvidos com formação docente pelo PRONERA, a elaborar uma proposta para o edital do MEC. Na época, a orientação da reitoria foi de que este fosse um Projeto Especial, vinculado à PROEXC, que deveria indicar um coordenador que fosse professor na universidade e com formação na área de educação. Como não havia nenhum professor no campus de Diamantina com mestrado ou doutorado em educação, e sendo essa uma exigência do edital para a coordenação do curso, foi convidado o professor César Demari da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (FACSAE), do Campus de Teófilo Otoni, para coordenar o projeto. Este então se responsabilizou por coordenar a elaboração e envio da proposta ao MEC.

Após a aprovação do projeto pelo MEC, ele é encaminhado para aprova no CONSEPE em 2008 e regulamentado em 2009, quando tem início (UFVJM, 2013; UFVJM, 2009).

Sua proposta inicial, segundo consta no projeto aprovado pelo CONSEPE em 2008, era a de suprir a demanda de formação dos docentes de escolas do campo, que atuavam

sem a formação básica necessária. Partiu também do entendimento de que as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, embora apresentassem avanços em termos de alfabetização de jovens e adultos, careciam de programas e projetos de escolarização da população rural que possibilitassem a passagem de um nível a outro de escolaridade, principalmente no que se refere ao Ensino Superior (UFVJM, 2008).

Considerando todo o acúmulo de debate em torno da Educação do Campo iniciado desde as Escolas Família Agrícola, e nas turmas do PRONERA, bem como no Edital do MEC, a organização curricular deste programa se fundamentou em áreas de conhecimento em vez de disciplinas, para que o conjunto dessa organização curricular atuasse na formação integrada ao mundo do trabalho e da cidadania, valorizando os saberes das diferentes práticas produtivas camponesas, as tradições históricas, culturais, os acúmulos tecnológicos e organizacionais presentes entre os trabalhadores do campo (UFVJM, 2008; CGEC/SECAD/MEC, 2014).

Segundo seu regimento, o curso foi projetado para acolher 60 discentes com habilitação para a educação básica em duas áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais e Linguagens e Códigos ou Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática (UFVJM, 2009). O ingresso desses discentes ocorreu por processo seletivo único, sendo permitido apenas a candidatos “que estejam em atividade como docentes e, ou, educadores sociais, no meio rural, e vinculados a instituições de educação formal ou não-formal” (UFVJM, 2008), sendo necessária a comprovação por meio de declaração emitida por organismo público ou entidade da sociedade civil ao qual o candidato estivesse vinculado (*idem*).

Teve por estratégia pedagógica a formação de todos os 60 ingressantes em uma base curricular comum, com formação na Área de Humanidades, Habilitação em Ciências Humanas e Sociais, com carga horária de 2760 horas. Encerrada essa habilitação, os discentes deveriam se distribuir igualmente entre duas habilitações de 2840 horas, sendo uma em Ciências da Natureza e Matemática e a outra em Linguagens e Códigos, nas chamadas Áreas profissionalizantes. A carga horária total prevista para o curso era de 5600 horas. E dessas horas, metade seria destinada ao Tempo Escola e metade ao Tempo Comunidade (*ibidem*).

A justificativa apresentada para a existência de uma Área de Humanidades foi a necessidade de um professor, além de conhecimentos específicos de sua área de formação, possuir uma formação reflexiva e crítica, que supere a perspectiva classicamente construída, para que dê conta de se conectar de uma forma diferenciada no mundo, com outras formas de pensar e agir na construção da sociedade que almeja (*ibidem*).

O Tempo Escola seria dividido em Núcleos de Formação, que fariam a aglutinação das áreas de conhecimento necessárias à formação multidisciplinar de um professor, e o Tempo Comunidade seria composto por Estágio Supervisionado, Práticas de Formação e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. As ferramentas pedagógicas do Tempo Comunidade eram o Plano de Trabalho, elaborado pelos discentes e aprovado pelos professores, a ser conduzido nas comunidades de origem, e o Caderno de Realidade, um relatório analítico das experiências vivenciadas pelos discentes em seu Plano de Trabalho, que seria também avaliado em conjunto pelos docentes responsáveis pelo Núcleo Temático em questão (*ibidem*).

Os trabalhos seriam conduzidos pelos 20 professores previstos a serem contratados via Universidade Aberta do Brasil (UAB), dividindo responsabilidades através de um Coordenador de Núcleo, Mediadores de Núcleos (professores do Núcleo Temático que também acompanhariam o Tempo Comunidade), e os professores de Núcleo.

O PROCAMPO, embora fosse um curso de graduação, não foi inicialmente vinculado a uma faculdade da UFVJM. Na época não havia Faculdade de Humanidades na UFVJM, mas sim a Faculdade de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas (FACESA), que compreendia os cursos de Sistemas de Informação, Turismo e Química, e que, portanto, não poderia abrigar o PROCAMPO.

Assim, conforme informado pelo Pró-Reitor de Extensão na época, a intenção era que se formasse apenas uma turma e que o projeto fosse elaborado e executado pelo grupo composto pelo coordenador e pela equipe que elaborou o projeto, considerando não haver na universidade outras pessoas com acúmulo sobre o tema.

Ainda segundo o Pró-Reitor, o grupo avaliou que o melhor local para a realização do curso fosse o município de Araçuaí, por ser central em relação ao Vale do Jequitinhonha. E então foram celebrados acordos com a prefeitura municipal para apoiar o projeto, com a cessão de espaço físico no município para o curso.

O prof. Claudenir Fávero avaliou que essa situação era das mais complexas: um projeto sediado numa Pró-Reitoria nova, sem acúmulo no tema, coordenado por um professor de outro campus e conduzido por um grupo de pessoas de fora da instituição. Segundo ele:

“Houve um grande esforço pessoal pra eu fazer esse projeto acontecer. Ele teria que ter base social, demanda, gente envolvida na região pra ser aprovado. Fiz articulação com o Fórum do Vale, AMEFA, FETAEMG, prefeitura de Araçuaí para levantar cartas de apoio. A prefeitura apoiaria com estrutura (secretaria, alojamento, etc.). Houve conversas no Fórum [dos Movimentos sociais do Vale do Jequitinhonha].

Coincidiu com a primeira semana Envolver¹⁰, onde foi apresentada a proposta do curso pela equipe da FEVALE¹¹.”

Segundo Edivaldo Ferreira Lopes, membro da CPT e aluno do PROCAMPO, a construção do PROCAMPO era estratégica para os movimentos sociais do Vale. Segundo ele havia nos movimentos a consciência de que as organizações já tinham amadurecido o debate em relação à Educação do Campo, mas seus membros não tinham preparo para atuar em escolas do campo. Para ele, a perspectiva em relação ao curso era formar pessoas do campo.

Edvaldo contou que os movimentos sociais discutiram não só os conteúdos do curso, mas também o método, a forma como seria a alternância pedagógica, de maneira a contemplar os tempos de atuação das lideranças comunitárias.

Se pelo lado das organizações do campo o projeto era esperado e foi bem aceito, internamente à UFVJM houve dificuldade de aceitação do projeto. Segundo o professor Claudenir, houve dificuldade de aprovação do projeto no CONSU, pois o PROCAMPO não estava vinculado a uma faculdade.

Da forma como o projeto foi pensado, como um projeto de extensão, os recursos seriam geridos pela fundação de apoio da universidade, a FUNDAEPE, e havia previsão de pagamento de horas/aula, diárias e passagens a professores a serem contratados para assumir as disciplinas. E, segundo o professor Claudenir, não havia previsão para despesas com alimentação e hospedagem dos alunos.

Foi então realizado em 2009 um processo seletivo separado, específico para o curso, que dentre os aprovados contemplou 36 municípios nas Mesorregiões dos Vales do Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Norte de Minas, Sul de Minas, Zona da Mata de Minas Gerais e Região Metropolitana, conforme ilustrado na figura 1 a seguir.

¹⁰A Semana Envolver é um projeto da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura iniciado com o objetivo de integrar os campi da UFVJM à realidade do Vale do Jequitinhonha, com atividades de extensão, debates e palestras.

¹¹Entrevista com professor Claudenir Fávero, ex-Pró-Reitor de Extensão, realizada em 15/07/2015

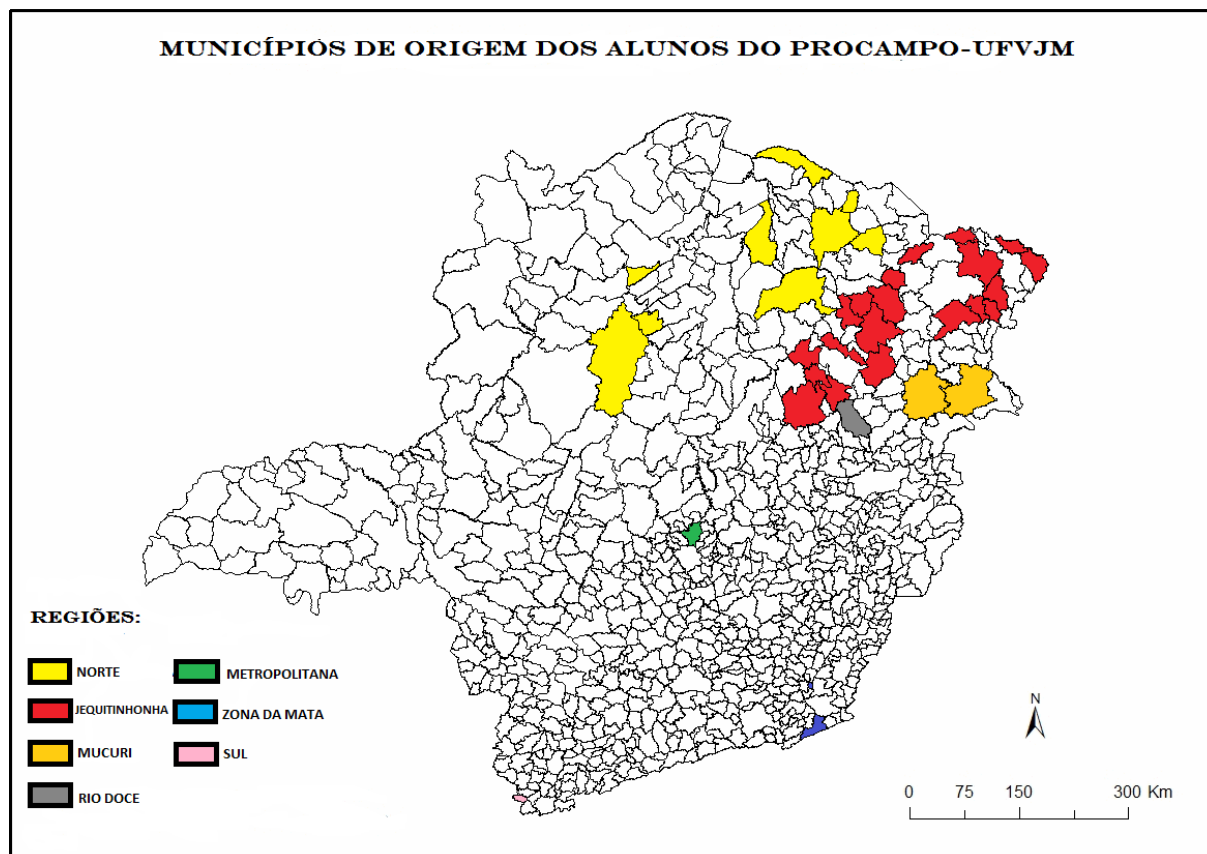


Fig. 1: Mapa dos municípios de origem dos alunos matriculados no PROCAMPO no ano de 2010. Fonte: Seção de Desenvolvimento de Sistemas Acadêmicos da Diretoria de Tecnologia da Informação da UFVJM.

Dos 58 ingressantes, 33 são do sexo masculino e 25 do feminino e a idade média é de 37 anos. Por ter sido fruto de uma mobilização por parcerias com instituições e organizações com atuação do campo, o perfil dos ingressantes foi em parte de sujeitos já com atuação em comunidades do campo, como profissionais da EMATER, que divulgou o curso em seus escritórios e incluiu o curso em seu programa de capacitação, entidades ligadas à Igreja, como Cáritas e Comissão Pastoral da Terra, além de organizações não governamentais, como o Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica (CAV). Também ingressaram profissionais com atuação docente em escolas rurais.

A tabela abaixo apresenta os municípios de origem e o número de ingressantes de cada município no ano de 2010:

Tabela 1: distribuição dos ingressantes do PROCAMPO por municípios de nascimento.

Região	Município	N. de matriculados
Vale do Jequitinhonha	Almenara	6
	Araçuaí	9
	Cachoeira do Pajeú	1
	Capelinha	2
	Chapada do Norte	1
	Comercinho	1
	Coronel Murta	1
	Divisópolis	2
	Felisburgo	1
	Itamarandiba	1
	Itinga	1
	Joáima	1
	Jordânia	1
	Novo Cruzeiro	1
	Rio do Prado	1
	Rubim	1
	Salto da Divisa	1
	Turmalina	1
	Virgem da Lapa	4
	Veredinha	1
Norte de Minas	Buritizeiro	1
	Espinosa	1
	Grão Mogol	1
	Ibiaí	1
	Icaraí de Minas	1
	Janaúba	1
	Rio Pardo de Minas	2
	Taiobeiras	2
	Vargem Grande do Rio Pardo	1
Vale do Mucuri	Carlos Chagas	1
	Teófilo Otoni	2
Zona da Mata de Minas Gerais	Além Paraíba	1
	Dona Eusébia	1
Vale do Rio Doce	Água Boa	1
Metropolitana	Sete Lagoas	1
Sul	Toledo	1

Fonte: Seção de Desenvolvimento de Sistemas Acadêmicos da Diretoria de Tecnologia da Informação da UFVJM.

Mas logo após a seleção, o governo federal, devido a acórdãos do TCU (2375/2008 e 1255/2010), suspendeu repasses a fundações de apoio, sendo o recurso então repassado diretamente à UFVJM. Essa mudança significou diversas limitações à

administração dos recursos do PROCAMPO em suas possibilidades iniciais, como por exemplo, a proibição do pagamento de horas/aula de professores externos.

Para o prof. Claudenir, esse foi um ponto crítico na gestão do projeto:

“Então, a situação que se criou: não havia corpo docente para as aulas e não havia como contratar professores para o projeto.¹²”

A reitoria decidiu então direcionar 4 vagas de professores substitutos para o novo Instituto de Humanidades da UFVJM, que seriam contratados para suprir algumas demandas por disciplinas do curso em questão.

O prof. Claudenir ainda cita outros problemas:

“Houve problema em registrar as disciplinas no MEC, pois não havia o grau de detalhamento exigido pela plataforma do MEC. Isso deu um desgaste enorme. Quem segurou essa barra foram os [professores] substitutos. Tamar, Denise, Luis, e uma que está no IFET de Araçuaí.¹³”

Paralelo a isso, em 2009 houve mudança na gestão da prefeitura de Araçuaí, e essa nova gestão (Aécio Silva Jardim), de um partido de oposição à gestão anterior que tinha boa relação com o Fórum do Vale (José Antônio Martins Santana), optou por não apoiar o projeto. Assim, segundo os entrevistados, o primeiro módulo do curso, em janeiro de 2010, ocorreu em uma escola municipal de educação infantil, com salas pequenas, mesas e cadeiras pequenas. Essa escola também serviu como alojamento aos alunos.

Em resposta a tal situação, segundo informações de Clebson e Edvaldo, a CPT, O Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica (CAV), a FETAEMG e a Cáritas de Araçuaí, por meio do Fórum do Vale, se articularam para garantir estrutura adequada, como sala de aula compatível com a idade dos alunos, alimentação e hospedagem.

Essa articulação foi possível porque havia alunos do curso que pertenciam a essas entidades. Os estudantes também se organizaram para demandar uma reunião com a reitoria, quando além de discutir as limitações estruturais do curso, requisitaram que este fosse perenizado. Assim, conseguiram realizar módulos na Diocese de Araçuaí, no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais em Araçuaí e na UFVJM.

Essa reunião com a reitoria foi outro marco histórico do PROCAMPO da UFVJM, visto que a partir deste momento os estudantes passam a se organizar para demandar condições de manutenção do curso. Em princípio procuraram pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, que foi a responsável pela articulação das organizações apoiadoras do projeto. Segundo Clebson, esse diálogo não foi muito positivo:

“Tivemos dificuldade com Paraná [professor Claudenir Fávero]. Ele era Pró-Reitor de extensão, que era a salvaguarda do projeto, mas não conseguia ajudar nas

¹²Entrevista realizada com o professor Claudenir Fávero em 15/07/2015.

¹³*idem*

demandas dos alunos.¹⁴”

Pelas entrevistas realizadas, observamos que essa dificuldade foi devida à mudança da gestão financeira do projeto provocada pelos Acórdãos do TCU. Isso porque os alunos tiveram acesso ao projeto financeiro do curso, mas não entendiam que ele não poderia mais ser executado conforme o planejamento. Alguns alunos também tinham acesso a informações sobre a gestão do LeCampo da UFMG, e faziam comparações. Essa dificuldade de comunicação não foi devidamente sanada ao longo do tempo e as versões seguem conflitantes.

Tendo em vista que a tentativa de mediação com a PROEXC não teve sucesso, os alunos, segundo Clebson, procuram por instâncias superiores:

“O Fórum do Vale tinha uma representação no CONSU. E esse representante deu a voz ao PROCAMPO no CONSU e lá conseguiram uma reunião com a PROEXC. Saíram dessa reunião sem encaminhamentos.¹⁵”

No final de 2010 a SECAD/MEC alocou recursos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, para elaboração do edital n.01/2011, contemplando as Licenciaturas em Educação do Campo. Esse edital previa, além de bolsas aos discentes, uma bolsa para o coordenador geral, bolsas para coordenadores de área e de gestão educacional, além de bolsas de supervisão, para professores de escolas públicas de educação básica, bem como custeio de hospedagem e alimentação aos estudantes bolsistas e professores.

A UFVJM aprovou um projeto nesse edital, envolvendo o PROCAMPO. A entrada do PIBID no PROCAMPO possibilitou sanar as reivindicações dos alunos e estruturar melhor o trabalho dos professores, pois até então até o trabalho de coordenação do curso era “voluntário”. Assim, o coordenador do PROCAMPO passa a ser contemplado com a bolsa de coordenação geral, bem como professores voluntários do curso passam a ser coordenadores de área, discentes do PROCAMPO passam a ter recursos, via bolsas, de suporte aos estudos e atividades desempenhadas no tempo comunidade e a verba de custeio passa a fornecer diárias a professores e discentes, no acompanhamento ao Tempo Comunidade e deslocamento para o Tempo Universidade, respectivamente.

Mas em julho de 2011, devido a atrasos no repasse de verbas do PROCAMPO, não houve recursos para a execução do 4º módulo. Sem recursos para custeio do deslocamento de professores e alunos, o módulo é marcado para acontecer em Diamantina.

¹⁴Entrevista realizada com Clebson Almeida, membro do CAV e aluno do PROCAMPO em 22/02/2016

¹⁵*idem*

Alguns alunos iniciam uma mobilização para conseguir recursos com transporte até Diamantina, para garantir que pelo menos algumas aulas acontecessem. No primeiro dia de aula, o prof. Marivaldo, encarregado da disciplina de didática, inseriu no tema da aula a discussão sobre a ausência da maioria dos alunos no módulo, e questionou a viabilidade de manutenção do cronograma do curso sem a participação dos outros discentes. A turma iniciou um debate para elaborar uma pauta a ser levada à Reitoria.

Clebson era um dos alunos que foram a essa aula e que foi à reunião com a Reitoria. Segundo ele:

“O quarto período foi travado. Não foi liberado recurso. A gente via que na UFMG isso acontecia, mas que eles arranjavam recurso de fundação pra dar conta. E vimos que aqui não tinha vontade política.”

Ainda a respeito da dificuldade de aceitação política da administração em relação ao curso, Clebson afirmou que:

“A maior dificuldade foi perceber que a universidade não abraçou a causa. Ela abriu um curso e largou ele (sic). Talvez tenha sido porque o curso foi criado como de extensão. Eu sentia que o Reitor não tinha interesse nenhum no curso. Criou o curso pra garantir um status com o MEC, mas não tinha interesse nele. (...)A gente não sabia que departamento buscar.¹⁶”

Segundo Clebson, a turma levou o dia inteiro e parte da noite construindo a carta a ser entregue ao Reitor:

“A reunião foi bem organizada. Ficamos um dia brigando [em reunião preparatória] pra não brigar lá. A carta ficou pronta só à noite.¹⁷”

Ainda segundo Clebson, o Reitor chegou a ameaçar abrir um processo administrativo contra o professor Leonardo Santos Neves, o coordenador do curso na época, referente à gestão financeira do projeto. Nessa reunião esse professor abriu mão da coordenação do projeto. Para o entrevistado sua saída ocorreu pelas dificuldades que a coordenação enfrentava na gestão do projeto:

“A gente gostava muito do prof. Leonardo. Mas ele desistiu porque a pressão dos estudantes e da universidade era muito grande e ele não tinha como resolver.¹⁸”

Mas segundo o professor Paulo Afrânio¹⁹, que foi coordenador do PROCAMPO seis meses depois desta reunião, o prof. Leonardo saiu da coordenação para cursar um doutorado.

Para os egressos entrevistados essa reunião foi determinante na mudança de relação da UFVJM com o PROCAMPO. O documento entregue na reunião com o reitor

¹⁶Entrevista realizada com Clebson Souza de Almeida em 22/02/2016.

¹⁷*idem*

¹⁸*ibidem*

¹⁹Entrevista realizada em 22 de março de 2016.

contava com as seguintes demandas:

1. Garantia de condições necessárias para a continuidade do curso na cidade de Araçuaí, com espaço adequado para a realização das atividades, alimentação e alojamento.
2. Garantia de corpo docente e técnico administrativo adequado em quantidade e perfil.
3. Garantia da execução, estruturação e perenização da Licenciatura em Educação do Campo na UFVJM.
4. Solicitamos que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO seja incluído no atual Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI que está sendo elaborado pela universidade.
5. Esclarecimentos sobre qual departamento o Curso de Licenciatura em Educação do Campo está lotado.
6. A expansão da universidade às realidades do Vale do Jequitinhonha e Mucuri com a construção de novos campi dentro deste territórios
7. Solicitamos ainda que este documento seja encaminhado aos conselhos consultivos e deliberativos desta universidade.

Na avaliação do professor Marivaldo, embora a reunião não tenha sido determinante no saneamento dos problemas financeiros do curso, mesmo assim foi interessante, pois deu mais visibilidade política ao PROCAMPO e suas demandas para a administração da universidade. Segundo ele o marco de mudança na recepção da comunidade acadêmica ao PROCAMPO ocorreu com a aprovação do PIBID para o curso, que permitiu mais acesso a estrutura, como transporte, diárias, bolsas, melhorando a aceitação em relação ao curso.

Após a saída do professor Leonardo da coordenação, a professora Débora Pelli assumiu a coordenação provisoriamente por seis meses, até que o professor Paulo Afrânio, no final de 2011, assumiu.

Para ele foi um grande desafio, visto ser um ano em que o projeto apresentava problemas de gestão dos recursos financeiros, devido a atrasos em pregões e dificuldades de mediação junto à Pro-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) em aceitar as especificidades do curso²⁰.

Ele citou ter enfrentado duas dificuldades iniciais: promover a regularização financeira do curso e constituir um corpo docente, visto que o contrato com os professores temporários iria somente até 2012. Segundo ele o curso foi construído com muita colaboração, mas muito fragmentado, com participações voluntárias.

E essa dificuldade também foi observada por Edvaldo e Clebson, enquanto alunos. Em sua maioria os professores não tinham acúmulo em Educação do Campo e em suas ferramentas pedagógicas. Estavam assumindo um projeto que não foi escrito por eles e que, segundo o prof. Paulo Afrânio, também foi escrito por muitas mãos e com certa

²⁰ Entrevista realizada com prof. Paulo Afrânio em 22 de março de 2016.

fragmentação.

Um exemplo da dificuldade com o Projeto Político Pedagógico é o fato de compreender uma carga horária de 5.600 horas de atividades.

Segundo o prof. Paulo Afrânio, houve um choque com essa mudança de coordenador, porque antes o curso tinha um viés de curso de extensão, mais ligado ao ritmo dos movimentos sociais. Antes, não havia preocupação com os trâmites acadêmicos, as notas das disciplinas não eram fechadas, não era exigida a certificação dos estágios dentro dos moldes definidos pela UFVJM.

Nas palavras do professor Paulo Afrânio:

“Enquanto coordenação fui muito rigoroso. Perdemos muitos alunos, tanto na volta do semestre que parou e por alunos que não compreenderam a nova dinâmica.”²¹

Também notamos essa mudança, pois a partir de 2012 encontramos uma densidade maior de registros de reuniões, e é presente em grande parte desses registros a demanda do coordenador em que os professores façam registros de suas atividades, em que fosse feito um levantamento de trabalhos entregues pelos discentes, registros de ausências, notas faltantes, reprovações. A partir das atas de 2012 foi possível observar a proposição de mudanças na gestão, como propostas de melhoria na organização e distribuição do trabalho na equipe, e a chegada de auxílio de dois bolsistas atividade nas tarefas administrativas.

Por outro lado, observamos nas atas reclamações dos estudantes referentes à dificuldade de comunicação com professores durante o Tempo Comunidade, principalmente dos professores voluntários, o que gerou muita dificuldade na execução das atividades e trabalhos demandados pelas disciplinas. Além disso há registro de avaliações, tanto de discentes quanto de professores, da dificuldade de construir uma maior sintonia entre os trabalhos elaborados pelos professores, o que causava um grande volume de atividades a serem desempenhadas no Tempo Comunidade, e conseqüentemente alguns discentes acabavam não entregando todos os trabalhos.

Em consequência dessa reordenação, os alunos sentiram a institucionalização como uma perda da dinâmica de movimentos sociais, que entendiam ser expressa na gestão anterior, fosse por uma maior abertura da coordenação às organizações que apoiaram a construção do curso, fosse por uma maior atuação dos discentes em alguns processos de tomada de decisão. Clebson confirma essa leitura quando compara os dois momentos. Segundo ele, quando o curso se estruturou a mobilização da turma diminuiu:

²¹Entrevista realizada com Clebson Souza de Almeida em 22/02/2016.

“Nossa turma [também] enfraqueceu na organização. Quando a gente tava (sic) na *pitinga*, todo mundo tava (sic) na luta. Aí alguns conseguiram bolsa e foram ficando com medo de perder e o projeto acabar.”²²

Essa é também uma leitura do professor Marivaldo, mas sob outra perspectiva:

Algumas pessoas entenderam que esse discurso de todo mundo junto, da união, todo mundo é oprimido, em alguns momentos não vai, cada um tem suas paixões, seus caminhos. Isso é um amadurecimento.²³

Avaliando a nova coordenação, Clebson afirma que ela não tinha tanta proximidade com os movimentos sociais e não entendia sua dinâmica:

“No início tinha um pessoal que não tinha tanta facilidade de lidar com os movimentos sociais. Tinham um objetivo de elevar a moral do curso aqui dentro em termos de organização.”²⁴

Mas o professor Marivaldo pondera essa crítica, acrescentando um novo olhar:

O grande embate pedagógico foi esse, foi como que você tira o senso comum dos próprios representantes dos movimentos sociais que incorporavam ou de um processo alienante de qualquer teoria, que uma pessoa chegava com alguns conceitos e que se você discutisse fora desses conceitos ela era vista como inimiga, pelega. Foi um esforço do PROCAMPO, e observei com outros professores, essa preocupação com o conhecimento. Então você vem pra academia pra ficar numa discussão como se fosse conversa de boteco? Acho isso meio contraditório. Você quer o quê? Só o título?²⁵

O professor Claudenir também fez uma análise sobre mudança política com a mudança de coordenação. Ele também avaliou que quem geriu o PROCAMPO não tinha acúmulo em Educação do Campo, embora estivesse muito envolvido e comprometido com o curso.

Embora as mudanças de gestão tenham melhorado a estruturação administrativa do curso, encontramos apenas uma ata de reunião do colegiado do curso. As reuniões em geral eram do corpo docente com a coordenação, contando com a participação de representantes discentes. Clebson contou que os alunos tentaram inserir um representante dos movimentos sociais nessas reuniões, mas que essa demanda foi negada.

Devido a dificuldades referentes a ausências em módulos por questões pessoais e reprovações, pois o PROCAMPO possuía disciplinas próprias oferecidas somente uma vez, professores voluntários, além da dificuldade de alguns alunos em aceitar o aumento do rigor na condução do curso, o número de egressos foi reduzido. Dos 60 ingressantes do curso, apenas 28 concluíram ou irão concluir o curso até o fim do primeiro semestre de 2016.

Nesse ínterim ocorreu a construção da proposta da LEC para concorrer ao edital

²²Entrevista com Clebson Almeida, membro do CAV e aluno do PROCAMPO, realizada em 22/02/2016

²³Entrevista realizada com professor Marivaldo Aparecido em 17/05/2016.

²⁴Entrevista com Clebson Almeida, membro do CAV e aluno do PROCAMPO, realizada em 22/02/2016

²⁵Entrevista realizada com professor Marivaldo Aparecido em 17/05/2016.

02/2012 do MEC. Ela foi elaborada pela equipe do PROCAMPO em 2012-2013, em sintonia com as questões surgidas ao longo dos dois anos de condução do PROCAMPO. A proposta foi aprovada pelo Parecer Técnico n. 155 assinado pela Secretaria de Educação superior, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e Diretoria de Educação para a Diversidade, do MEC.

Segundo o professor Claudenir, a construção da LEC também não teve diálogo, havendo até certa resistência, com os movimentos sociais da região. Em seu entendimento, na concepção do projeto houve um foco forte na licenciatura, com pouca articulação com a realidade do campo.

O projeto da LEC se propõe a ser uma institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo na UFVJM, entendendo haver uma continuidade do PROCAMPO, considerando erros e acertos (UFVJM, 2014).

Assim, a estrutura curricular direciona as 60 vagas em 30 vagas para a habilitação em Ciências da Natureza e 30 vagas para Linguagens e Códigos, com carga horária de 3.300 horas. O curso passou a se estruturar em 3 Eixos de Formação, o Eixo de Formação Básica, que compreende a formação pedagógica e humanística, o Eixo de Formação Específica, que apresenta os conteúdos referentes às habilitações específicas, e o Eixo de Práticas Integradoras, que prevê a articulação dos conteúdos aprendidos a práticas, por meio dos Estágios Supervisionados, Práticas de Ensino e as AACC's (*idem*).

Sua estrutura de gestão foi alterada em relação ao PROCAMPO, com uma coordenação composta por coordenador e vice-coordenador, coordenadores das áreas (Humanidades, Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos), um Núcleo Docente Estruturante, para manter permanente o debate em torno do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do curso, e um Conselho Consultivo, com o objetivo de manter um diálogo com egressos, movimentos sociais e outros parceiros a respeito do PPP (*ibidem*). Esse conselho até hoje não entrou em funcionamento.

A LEC em julho de 2016 possuía 162 alunos matriculados (ingressantes em 2014, 2015 e 2016), de 42 municípios de Minas Gerais, 3 municípios de São Paulo, um da Bahia, um de Roraima e um nativo da Espanha. A idade média dos ingressantes é de 34 anos, sendo 112 do sexo feminino e 49 do sexo masculino²⁶. A mobilização para o ingresso no curso a partir do primeiro vestibular da LEC em 2013 ocorreu pelas próprias atividades do curso nos Tempos Comunidade, por discentes do curso e por movimentos sociais, em especial a

²⁶Informações obtidas através do SIGA Ensino da Seção de Desenvolvimento de Sistemas Acadêmicos da Diretoria de Tecnologia da Informação da UFVJM.

FETAEMG, que ampliaram a divulgação da existência do curso em escolas e comunidades rurais. O mapa a seguir demonstra a abrangências de municípios de origem dos alunos de Minas Gerais:

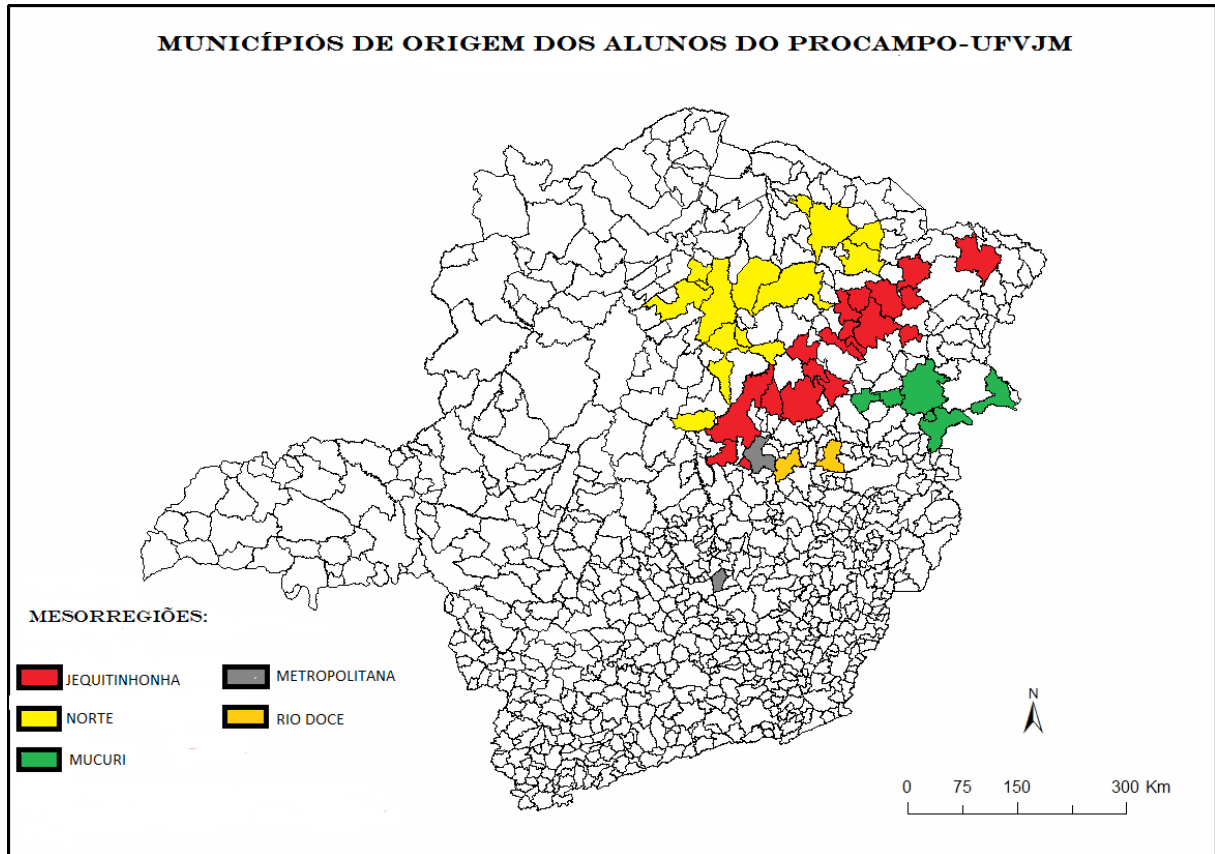


Figura 2: Municípios de nascimento dos alunos da LEC em Minas Gerais.

E a tabela a seguir apresenta a distribuição de origem dos alunos da LEC em minas e nos outros estados:

Tabela 2: Distribuição de ingressantes por municípios de nascimento.

Estado (Mesoregião)/ País	Município	N. alunos ingressantes
Minas Gerais (Jequitinhonha)	Almenara	4
	Araçuaí	7
	Capelinha	2
	Chapada do Norte	2
	Coronel Murta	1
	Diamantina	6
	Francisco Badaró	1
	Gouveia	2
	Itamarandiba	18
	Itaobim	3
	Itinga	2
	Jenipapo de Minas	1
	Medina	4
	Novo Cruzeiro	2
	Padre Paraíso	1

	Presidente Kubitschek	1
	Senador Modestino Gonçalves	4
	Turmalina	4
	Veredinha	5
	Virgem da Lapa	6
Minas Gerais (Norte)	Bocaiúva	3
	Coração de Jesus	1
	Francisco Sá	1
	Grão Mogol	3
	Guaraciama	1
	Lassance	1
	Mato Verde	2
	Mirabela	3
	Montes Claros	1
	Rio Pardo de Minas	7
	Salinas	2
	Taiobeiras	2
Minas Gerais (Mucuri)	Ataléia	5
	Itaipé	1
	Malacacheta	2
	Nanuque	1
	Ouro Verde de Minas	16
	Teófilo Otoni	6
Minas Gerais (Metropolitana)	Belo horizonte	5
	Serro	13
Minas Gerais (Rio Doce)	Peçanha	1
	Sabinópolis	2
São Paulo	Campinas	1
	Indaiatuba	1
	Jundiaí	1
Espírito Santo	Itaguaçu	1
Bahia	Medeiros Neto	1
Rondônia	Rolim de Moura	1
Espanha	País Basco	1

Fonte: Seção de Desenvolvimento de Sistemas Acadêmicos da Diretoria de Tecnologia da Informação da UFVJM.

Segundo os professores entrevistados, a LEC poderá passar neste ano de 2016 pela transição do fim do direcionamento específico de recursos pelo MEC. Assim, recursos assegurados anteriormente pelo MEC, que garantem o fornecimento de alimentação, transporte e hospedagem dos alunos no Tempo Universidade, podem ser enviados à universidade sem rubrica específica, sendo necessária a mediação dos gestores da LEC com a administração da universidade para a manutenção da dinâmica utilizada nos anos anteriores.

Considerando ainda que, em consequência dos ajustes fiscais adotados pelo Governo Federal, neste ano foram cortados recursos do PIBID, afetando o conjunto de estudantes da LEC, é possível prever um período de mais desafios a serem trabalhados na manutenção desse curso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando as reflexões dos gestores entrevistados do PROCAMPO, bem como as informações levantadas acerca do ProJovem Campo e PRONERA, percebemos que, embora tenham sido importantes, esses projetos e programas enfrentaram inúmeras dificuldades que acarretaram inclusive grande índice de desistência dos alunos. E a partir dessa percepção nos lançamos alguns questionamentos: Por que a continuidade desses projetos é tão difícil? Por que ainda é negado à população do campo o seu direito a uma educação de qualidade que respeite as suas especificidades? Estarão essas dificuldades articuladas a uma estratégia maior, de esvaziamento do campo? Qual a perspectiva de desenvolvimento de uma Educação do Campo num cenário de disputa de desenvolvimento do campo no Brasil?

Ao longo da história Brasileira, embora o campo tenha importância vital em seu desenvolvimento socioeconômico, o olhar do Estado a esse território se restringe a políticas de estímulo à produção, de certa forma ignorando as populações que lá vivem. Essas só se tornaram objeto de atenção a partir do momento em que suas condições passaram a ser limitantes para a implantação de grandes projetos, ou de mobilizações populares em lutas por direitos.

Da mesma forma, a educação dos trabalhadores, sejam eles urbanos ou rurais também foi pouco atendida, com políticas educativas mais voltadas à qualificação de mão de obra, principalmente nas cidades.

A partir do momento em que se organizaram, os trabalhadores passaram não só a cobrar o acesso a políticas públicas de maior qualidade, mas também elaboraram uma pedagogia própria, com o objetivo de superar a mera qualificação de mão de obra, mas de formação de sujeitos capazes de refletir sobre sua realidade, propor e agir para mudá-la.

Aos poucos essas propostas, fortalecidas no âmbito da luta pelo acesso e permanência de povos e comunidades do campo na terra, vão quebrando barreiras do silêncio tanto no campo acadêmico, como no das políticas públicas, e vão se concretizando em projetos, inicialmente fragmentados, ainda ligados a uma visão de qualificação do trabalhador, mas que por meio da pedagogia dos movimentos, em especial do MST e das CEFFA's, vão se aprofundando e transformando não só as comunidades rurais, mas profissionais da educação, pesquisadores e instituições.

No entanto o processo de consolidação das demandas populares em políticas públicas nem sempre é pacífico. A institucionalização das propostas de Educação do Campo

provocou um engessamento de projetos e suas práticas pedagógicas, deixando de lado alguns princípios que são caros aos movimentos. Ela também tornou os projetos vulneráveis às orientações político-partidárias dos governos e a vontades particulares de gestores que podem ou não estar comprometidos em dialogar com as demandas das organizações camponesas em relação à educação, e que têm o poder de optar por tornar ou não viável a implementação de uma política.

Cientes disso, os movimentos seguem denunciando dificuldades, propondo alterações a partir de experiências práticas e lutando por mais espaço na gestão das políticas. E mesmo com duras críticas, entendem e apoiam as iniciativas já feitas, talvez por acreditar que todas representam aberturas no acesso a direitos.

Esse é o contexto no qual a Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM se insere. Percebemos que no grupo de egressos do PROCAMPO se fez presente a percepção de sujeitos coletivos construídos no âmbito de mobilização social, como descreve Roseno (2014). Isso porque a partir das dificuldades vivenciadas, os alunos se organizaram e passaram a demandar de instituições e entidades parceiras o apoio devido ao programa.

Nessa turma de egressos, as lideranças que já tinham uma experiência na luta por direitos atuaram não só na proposição de constituição de um curso no Vale, mas também na luta pela consolidação dele. Outros alunos, menos conscientes das lutas sociais, entraram em contato com essa práxis que vivenciaram no curso, e não só na teoria e na história apresentadas em disciplinas, mas também na organização para superar todas as limitações vivenciadas ao longo do curso.

O relato do professor Marivaldo ilustra bem como foi, para um professor, se relacionar com esse corpo de alunos:

(...) uma coisa que acho muito interessante é que a maioria dos estudantes – às vezes você acha meio difícil – eles tocavam uns pau (sic). Muitos, não todos, eram da militância, da CPT, das EFAs, ambiental, das mulheres, etc. (...) Essa questão da militância dos estudantes, acho que é uma coisa muito forte, um grupo muito forte que tem essa clareza.²⁷

E o próprio professor Marivaldo se colocou como um “militante” na condução do curso, devido às suas condições:

Pra mim o PROCAMPO foi uma das experiências mais interessantes, que devem ser valorizadas e muito. (...) se teve algum erro, tem que ter uma leitura de conjuntura. Você imagina um quadro de professores voluntários, ou os professores que estavam ali no dia a dia, que eram substitutos, não tinha um professor doutor. (...) A experiência do PROCAMPO, enquanto experiência pedagógica, de aprendizado, e de militância política, foi extremamente rica pelos conflitos, pela identidade que

²⁷Entrevista realizada com o professor Marivaldo Aparecido em 17/05/2016

esse grupo criou²⁸.

Esse curso, o PROCAMPO, embora de ensino superior, exprime bem o caráter secundário que é dado à Educação no meio rural. Foi constituído como projeto de extensão, desvinculado de uma faculdade, com tantas dificuldades de execução que é de se admirar ver que conseguiu chegar ao final.

Seu sucesso, coroado pelo desdobramento no curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEC, está diretamente conectado com a vontade individual e coletiva de todos os sujeitos e atores envolvidos, tais como professores (voluntários ou não), discentes, administração da UFVJM e organizações populares, como Cáritas e CPT.

Observamos nas entrevistas realizadas a existência de alguns conflitos, silenciados em alguns momentos, mas que apareceram em ponderações dos atores envolvidos. A maioria desse conflitos era intermediada por relações hierárquicas nas definições dos rumos do projeto, e na ausência de espaços de concertação.

Um deles ocorreu logo no início do projeto, quando o grupo de professores que elaborou a proposta não pôde mais participar de sua condução. A LEC não absorveu nenhum dos professores que participaram das etapas de elaboração do PROCAMPO, porque era necessário que fossem licenciados e o CONSU exige que professores contratados pela UFVJM tenham doutorado.

Marcelo Tibães²⁹ explicitou que não houve um diálogo aberto entre a UFVJM e esse grupo a partir do momento em que foram colocadas barreiras burocráticas às propostas iniciais do curso. Essa ausência de diálogo gerou ainda uma ruptura da perspectiva pedagógica do curso, pois os professores que executaram o projeto, em sua maioria, não tinham formação em licenciatura (ou tinham pouca experiência), e menos ainda em formação docente. E essa situação pode ter dado um foco para o curso mais ligado a um bacharelado, que a uma licenciatura propriamente dita:

(...) eu lembro exatamente [professoras do PROCAMPO] reclamando exatamente disso. Que foram trabalhar no PROCAMPO, mas com a postura de bacharel. (...) Então tinha disciplinas vinculadas à escola, na perspectiva da docência e da sala de aula, da prática pedagógica, mas eles faziam só a discussão acadêmica. A discussão das práticas, como sempre foi evidente nos cursos de licenciatura e até hoje ainda é, né? As pessoas querem ensinar o que elas devem fazer na sala de aula, e nunca a leitura do que tá sendo feito, né? (...) Agora, não porque os professores não queriam, porque eu sentia que nenhum professor tinha experiência em como era o desenvolvimento da escola regular do ensino médio. Então por mais que eles quisessem, eles eram leigos na estrutura da escola que esses alunos do PROCAMPO iriam atuar, ou já atuavam.³⁰

²⁸ *idem*

²⁹ Entrevista realizada com Marcelo Tibães, ex-professor da FAFIDIA, em 12/06/2016.

³⁰ Entrevista realizada com Marcelo Tibães, ex-professor da FAFIDIA, em 12/06/2016.

Segundo Marcelo, essa não foi uma dificuldade vivenciada apenas pelo PROCAMPO, mas também por outros projetos que pretendiam atuar com a formação docente de educadores de escolas rurais:

Então eu sinto assim que um pouco da educação rural no Jequitinhonha está vinculada a uma dificuldade nossa, dos docentes, de entender a especificidade da escola rural e produzir um projeto de formação, seja na perspectiva do curso superior ou na da formação continuada, com clareza dessa especificidade do que é o professor rural.³¹

Outro conflito observado foi quando os alunos do curso passaram a questionar a estrutura oferecida em Araçuaí e buscaram construir diversos espaços para sanar as dificuldades vividas. A forma como esse conflito foi mediado absorveu uma atuação maior dos alunos na solução das questões levantadas, mas também gerou ruídos na relação destes com a instituição UFVJM. Foi quando começaram a observar que as expectativas que tinham em relação ao curso não eram condizentes com o acolhimento institucional do mesmo. Essa tensão se fortaleceu até a reunião com a reitoria, ocorrida em 2012.

Um terceiro conflito foi observado quando ocorreu uma mudança na gestão do projeto, que se tornou mais institucionalizado, e gerou resistências entre os alunos e atritos com a administração da UFVJM, para que os procedimentos internos de outros setores aceitassem as especificidades do curso.

Se tomarmos por base um dos princípios preconizados pelos movimentos sociais nas demandas de educação do campo, que é a gestão democrática, percebemos que a institucionalização do curso passou longe dessa demanda. Esse princípio, aparentemente visto pelos gestores do curso como um possível aparelhamento do mesmo pelos movimentos sociais, na realidade poderia ter possibilitado um maior amadurecimento dos discentes e organizações parceiras, quando em contato com fatos e argumentos diferentes de sua bagagem, bem como dos gestores do curso, e do corpo docente, a respeito da história e importância de um curso como esse na região.

A diferença observada pelos egressos no comportamento da turma, mais unidos e articulados no início do curso, quando ele tinha dificuldades estruturais, e mais fragmentada no final, quando o curso se estrutura, pode ser explicada conforme observou o prof. Marivaldo, em que cada um vai se transformando ao longo do tempo na medida em que vai seguindo seu caminho individual, mas pode também ser fruto de uma menor inserção dos discentes na solução de questões enfrentadas pelo curso. De início eles articularam reuniões, parcerias, recursos para garantir a permanência de todos. Depois, com a chegada do PIBID, as

³¹*idem*

bolsas, os recursos de transporte e alimentação, essa atuação coletiva não foi mais necessária, ou fomentada.

Nas escolas do campo em que a gestão é coletiva, como EFA's e escolas de assentamentos, bem como nas turmas do PRONERA, o trabalho do aluno não é só o estudo. Eles também são responsáveis por cuidar do espaço, da estrutura, dos tempos. São chamados a discutir e avaliar coletivamente a si mesmos, aos colegas, professores, gestores.

Nas palavras de Roseli Caldart:

(...) a Educação do campo, ao tratar de uma especificidade, e pelo jeito de fazê-lo, configura-se como uma crítica à forma e ao conteúdo do que se entende ser uma política pública e ao modo de construí-la em uma sociedade cindida socialmente como a nossa. (CALDART, 2009, p.43).

Assim, além de visar a formação acadêmica (desde o ensino fundamental ao superior), a proposta da Educação do Campo não deixa de lado a construção de sujeitos políticos, capazes de propor e operar mudanças na estrutura social que oprime as populações do campo. Propõe, portanto, uma mudança na consciência dos próprios educandos e educadores, que se apropriam então de seus espaços educativos, e tomam para si a responsabilidade de agir, apoiados uns aos outros, em prol de mudanças desejadas individualmente e coletivamente.

No entanto, não podemos nos furtar em afirmar que o maior rigor no cumprimento das regras administrativas e acadêmicas do curso foi fundamental para que ele se consolidasse enquanto um curso de graduação, e não de extensão. E também foi importante para aumentar sua aceitação dentro da estrutura da UFVJM.

E percebemos que o cenário tem mudado com a consolidação do curso e a contratação de professores com mais sensibilidade e mais ligados aos movimentos do campo. Essa leitura foi compartilhada entre Claudenir e Clebson.

“De um ano pra cá melhorou muito porque tem alguns professores que têm interesse de se aproximar dos movimentos. Participam de espaços construídos por movimentos. Há uma oportunidade de abrir espaço para os movimentos.”³²

E mesmo com as críticas à condução do curso, a avaliação de seus frutos é positiva, como podemos observar na fala do professor Marivaldo:

Acho que a experiência do PROCAMPO da maneira que ela foi feita, essa coisa assim, uma ousadia, dos arranjos: professor substituto, coordenador voluntário chama outros professores voluntários... Você tem uma produção interessante de pessoas que se formaram, [que] são pessoas do vale. (...) uma pessoa que é militante da CPT que foi formada no PROCAMPO, tem TCC. Uma que é coordenador de EFA, formado no PROCAMPO. (...) Posso dizer isso aqui, acho que a atual secretária estadual de educação do campo (diretoria), que ela não se formou no PROCAMPO, mas ela foi bolsista do PIBID em Padre João Afonso, era professora

³²Entrevista realizada com Clebson de Souza Almeida em 22/02/2016

supervisora. Hoje ela fez mestrado em Educação do Campo com orientação do Paulo Afrânio lá na UFMG, e hoje ela tem esse cargo no estado de Minas Gerais [Coordenadora da Educação do Campo da SEE]. Acho que a inspiração dela vem muito das atividades do PIBID, das palestras, que uma professora [de escola rural] tem muita dificuldade de acesso a informação.³³

E na fala do professor Claudenir:

“Como saldo positivo do PROCAMPO fica que, apesar de todas as dificuldades, a demanda sempre foi muito presente no vale e a turma que fez o curso é muito boa.”
 “São pessoas que já vêm de uma atuação no campo, o que garantiu uma qualidade nesse curso. Teve mais de 120 inscritos. Começou em 60. A turma era muito boa, muito bem posicionada. E com todas as dificuldades vai ter essa qualificação.³⁴”

Nesse sentido, observamos que a luta do Movimento por uma Educação do Campo não se resume a políticas públicas includentes, mas também à constituição de uma nova cultura política, em que os sujeitos do campo se posicionam com dignidade e força na busca da valorização de sua forma de vida e do seu direito à igualdade.

A luta por uma Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha está intimamente entrelaçada à luta pela sobrevivência de povos comunidades oprimidas e excluídas por visões de um desenvolvimento regional, e cada pequeno avanço na superação dessa condição é fruto de muito esforço de indivíduos e organizações. E esse movimento, entre avanços e retrocessos é contínuo, enquanto houver sujeitos que questionam sua posição na sociedade.

E essa luta carece de mais estudos e análises. O material encontrado para caracterizar esse processo foi muito reduzido e desconexo. E deixou um campo aberto para futuros aprofundamentos, especialmente no processo de formação docente elaborado pela FAFIDIA (ProRural), na organização de turmas do PRONERA na região, tanto em Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Superior. Também apontou a necessidade de aprofundamento sobre a grande demanda observada pela LEC em seus processos seletivos (no ano de 2015 foram 700 inscritos para o vestibular).

Em relação ao PROCAMPO, passamos a nos perguntar o que ficou para todos desse curso, sobre a prática docente, sobre as demandas do campo, suas conquistas e lutas. E também em como essas vidas se enovelam no fio da história dos movimentos de luta pela terra no Vale do Jequitinhonha. Tivemos acesso a poucas informações referentes aos egressos, o que estão fazendo hoje, o que significou para eles ter acesso a um curso superior, especificamente de formação docente.

Tendo em vista a atual conjuntura política e econômica, torna-se ainda mais necessária a articulação entre a universidade e os movimentos sociais no sentido de defender a

³³Entrevista realizada com professor Marivaldo Aparecido em 17/05/2016

³⁴Entrevista realizada com professor Claudenir Fávero em 15/07/2015

existência da LEC/UFVJM em suas características e fortalecê-la para garantir o acesso à grande demanda de jovens do campo ao Ensino Superior nesses tempos incertos.

Uma certeza que podemos ter é a de que, independente de portas fechadas às demandas dos movimentos sociais, a luta pela existência das comunidades camponesas e pela Educação do Campo não desaparecerão.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo: O cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos. In: ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (org.) **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 15-51.

ASSOCIAÇÃO MINEIRA DE ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA. **Nossa História**. Disponível em <<https://amefa.wordpress.com/historico-da-amefa/>>, visualizado em 17 de maio de 2016.

ARAÚJO, L. Práticas Pedagógicas em Educação de Jovens e Adultos no Campo. Projeto Semear: educação e profissionalização dos agricultores familiares visando ao desenvolvimento sustentável. In: **Educação de Jovens e Adultos no Campo**, Boletim n. 15, set/2006. MEC/SECAD, p. 18-29.

ARROYO, M. 1999. A Educação Básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. FERNANDES, Bernardo M. **Por uma Educação Básica do Campo**. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Brasília, DF. Coleção Por uma Educação do Campo, Caderno 2. 1999.

ARROYO, M. G; CALDAT, R. S; MOLINA, M. C. (orgs). **Por uma Educação do Campo**. 4 ed. Petrópolis. Vozes, 2009. 214p.

ARROYO, M. G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.55, p. 47-68. jan/mar2015

BRASIL, Presidência da República. **Decreto 7.480 de 16 de maio de 2011**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm> Acesso em: 03 de abril de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília, 2012. 96p.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto 7.690 de 2 de março de 2012b**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria-Geral da Presidência da República, dispõe sobre o remanejamento de cargos em comissão, altera o Anexo II do Decreto no 5.135, de 7 de julho de 2004, os Anexos I e II do Decreto no 6.188, de 17 de agosto de 2007, e os Anexos I e II do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm#art5> Acesso em: 03 de abril de 2016

BRESSAN, F. **O método do estudo de caso**. São Paulo: USP, 1995. 22p.

BUSTAMANTE, Patrícia. G.; CORREIA, João R.; LIMA, Isabela L. P.; CAVECHIA, Laura A. Recursos genéticos utilizados para alimentação pelas famílias dos agricultores da

comunidade Água Boa 2, no município de Rio Pardo de Minas, MG. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE PRODUÇÃO, 7, 2007, Fortaleza. **Agricultura familiar, políticas públicas e inclusão social**. Fortaleza: Embrapa Agroindústria Tropical, 2007. 1 CD-ROM.

CALAZANS, M. Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jaques; CALAZANS, M. Julieta Costa. **Educação e Escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli S. A Escola do Campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R.S. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Brasília, DF. Coleção Por uma Educação do Campo, Caderno 3. 2001, 2ed.

CALDART, Roseli. S. Intencionalidades na formação de educadores do campo: reflexões desde a experiência do curso Pedagogia da Terra da Via Campesina. In: **Intencionalidades na Formação de Educadores do Campo**. Cadernos do ITERRA, n.11, Veranópolis: ITERRA, jun/2007, p.9-54.

CALDART, ROSELI S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009

CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB, 1998 : Educação Básica do Campo: compromissos e desafios (doc. I conferência). Luziânia, GO. Xerox

COSTA, Vânia Aparecida. **Práticas de leitura em uma sala de aula do assentamento: Educação do Campo em construção**. Tese (Doutorado em Educação Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, fevereiro de 2010.

COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projovem Campo Saberes da Terra**. Disponível em: <http://www.red-ler.org/projovem-campo.pdf> visualizado em 13/10/2014.

DAYRELL, Carlos A.; Rebeldia no Sertões. In: **Agriculturas**. Ano 8. Vol 4.dez/2011. P. 9-14

DAYRELL, Carlos A.; VIEIRA, Rodrigo P. Uso, Manejo e Conservação da Agrobiodiversidade no Semiárido Mineiro. In: **Agrobiodiversidade e Gestão Compartilhada no Semiárido Mineiro**. ano 1. vol. 1, 2014. p. 8-15

FERNANDES, B. M. Por uma Educação Básica do campo In: ARROYO, M. FERNANDES, Bernardo M. **Por uma Educação Básica do Campo**. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Brasília, DF. Coleção Por uma Educação do Campo, Caderno 2. 1999.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. A. **A pesquisa em educação do campo**. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006a.

FERNANDES, Cássia do C. Pires. **Trajatória Histórica da Rede Mineira “Por uma Educação do Campo”**. 65f. Monografia (especialização em Educação) – Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2006b.

GOULART, F. M; PREVITALI, F. S. **Educação e Desenvolvimento Rural: o Projovem Campo Saberes da Terra no contexto do PDE 2007**. disponível em <http://www.ronaldofrutuoazo.com.br/seminariotrabalho2014/img/GT1/EDUCACAO%20E%20DESENVOLVIMENTO%20RURAL.pdf> visualizado em 13/10/2014.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Educação no Campo/PRONERA**. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/educacao-no-campopronea>> Acesso em: 04 de abril de 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000011363712202012375418902674.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2009.

LACERDA, Celso Lisboa de; Santos, Clarice Aparecida dos. Memória e História do PRONERA. In. SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (orgs.). **Contribuição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil**. Brasil. PRONERA, 2010.

LEHER, Roberto. Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação. In: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA: Textos para estudo e debate**. São Paulo. MST. 1ªed. 2014.

MACHADO, Antonio. **Proverbios y Cantares XXIX**. Disponível em: <<http://www.poesi.as/amach164.htm>> Acesso em: 31/07/2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília, 2012. 96p.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.55, p. 145-166, jan/mar 2015. Ed. UFPR.

MONTEIRO, Fernanda T.; ALVARENGA, Ana C.; BACELETE, Livia. A Rede de Agrobiodiversidade do Semiárido Mineiro e o Projeto FAO/ CAA-NM: percursos, perspectivas e desafios. In: **Agrobiodiversidade e Gestão Compartilhada no Semiárido Mineiro**. ano 1. vol. 1, 2014. p. 36-48

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro**. Visualizado em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1997%20%E2%80%93%20Manifesto%20das%20educadoras%20e%20dos%20educadores%20da%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20ao%20povo%20brasileiro%20-%20MST.pdf>> em 20/10/2015a.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Manifesto do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Visualizado em <<http://antigo.mst.org.br/Veja-o-manifesto-do-Forum-Nacional-de-Educacao-do-Campo>> em 20/10/2015b.

PASSOS, J. C. Jovens e Adultos do Campo: Quem são eles? In: **Educação de Jovens e Adultos no Campo**, Boletim n. 15, set/2006. MEC/SECAD, p. 07-11.

PRADO, Adonia A. Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**. Vol 4. jul-1995. p. 5-27.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela B. Da Educação Rural à Educação do Campo: Revisão Crítica. **Revista da FEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador. v.20, n.36, p. 2015-2014. jul/dez-2011.

RIBEIRO, E. M. *et alli*, Agricultura Familiar e Programas de Desenvolvimento no Alto Jequitinhonha. **RER**, Rio de Janeiro, vol. 45, n. 4, p. 1075-1102, out/dez, 2007.

ROSENO, S. M. **O Curso de licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra e a especificidade da formação dos educadores e educadoras do campo em Minas Gerais**. 2010. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 08 de julho de 2010.

ROSENO, S. M. **A práxis educativa do movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST): Desafios e possibilidades no diálogo com instituições universitárias**. 2014. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo horizonte, 25 de julho de 2014.

SANTOS, Boaventura S. **As Tensões da Modernidade**. Disponível em www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284_As_tensões_da_modernidade_-_Boaventura_de_Sousa_Santos.pdf Acesso em 20 jan. 2015.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFEBATIZAÇÃO E DIVERSIDADE/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto base: ProJovem Campo Saberes da Terra**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/projovemcampo_base.pdf> visualizado em 30/11/2015.

SENSATO, Elisa de Jesus G. **Entre promessas e contradições: dilema da ação política na trajetória do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Muriaé – MG**. 2013. 83f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Departamento de Extensão Rural da Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 05 de julho de 2013.

SERVILHA, M. M. **As relações de trocas materiais e simbólicas no Mercado Municipal de Araçuaí – MG**. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 31 de outubro de 2012.

SILVA, L. H. Educação do Campo em Minas Gerais – sua história e desafios. In: **VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 6., 2006, Uberlândia-MG, *Anais...*p. 2543-2552. Visualizado em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/224Lourdes_e_Apolliane_e_%20Monique_e_Ceimagenslma_e_Carolina.pdf> em 30/09/2015.

SILVA, L. H. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira. In: Sísifo. **Revista de ciências da educação**. N.5, jan/abr 2008 p. 105-112

SILVA, Lourdes Helena da; COSTA, Vânia Aparecida; ROSA, Walquíria Miranda. A educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 149-166, Abr. 2011

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 173p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. Curso de Licenciatura em Educação para o Campo: Formação de professores da educação básica de escolas situadas em áreas rurais. In: **Resolução CONSEPE n.26 de 17/10/2008**. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/resolucoes/doc_view/869-resolucao-consepe-0262008-aprova-curso-de-licenciatura-em-educacao-para-o-campo-anexo.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT> Acesso em: 18 ago. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. Regulamento do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: **Resolução CONSEPE n.27 de 30/10/2009**. Disponível em: <http://ufvjm.edu.br/en/cppd/formularios/doc_view/420-resolucao-consepe-0272009-aprova-o-regulamento-do-procampo-anexo.html> Acesso em: 03 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI/FACULDADE INTERDISCIPLINAR DE HUMANIDADES. **Licenciatura em Educação do Campo (LEC-UFVJM): Projeto Político Pedagógico**. Diamantina, agosto de 2014. 120p.

WANDERLEY, M. N. B. Agricultura Familiar e Campesinato: rupturas e continuidades. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 21, 2003, p.42 – 61.

ZANGELMI, Arnaldo José. **História, identidade e memória no Assentamento Aruega – MG**. 2007. 163f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Departamento de Extensão Rural da Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 30 de março de 2007.

ANEXO A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

- 1) Histórico da atuação da organização/entidade em relação à Educação do Campo.
- 2) Histórico da atuação da organização/entidade na construção do ProJovem Campo e do PROCAMPO/LEC
- 3) Como entrou em contato com a Educação do Campo e com esses projetos?
- 4) Quais as dificuldades enfrentadas?
- 5) Quais os avanços conquistados?
- 6) Como avalia a situação atual?
- 7) Quais as perspectivas pessoais em relação aos programas?
- 8) Quais as perspectivas institucionais?

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada (o) a participar de uma pesquisa intitulada: "PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E PERCURSOS DE VIDA: A inclusão pelo ponto de vista dos sujeitos.", coordenada pelo professor Wellington Brilhante de albuquerque e pela mestranda Carolina Vanetti Ansani, em virtude de ter auxiliado na construção de programas de Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador ou com a UFVJM.

Os objetivos desta pesquisa são: Analisar as mudanças e permanências nas perspectivas de vida de jovens camponeses do Vale do Jequitinhonha a partir de suas inserções em programas/projetos de Educação do Campo, buscando identificar sobre as influências que a formação teve em suas trajetórias. Caso você decida aceitar o convite, será submetido(a) ao seguinte procedimento: entrevista semiestruturada, abordando sua participação – e de sua entidade/instituição - no processo de construção dos programas no Vale do Jequitinhonha. O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente um dia. A entrevista será registrada por relatório escrito.

Os riscos relacionados com sua participação são possíveis constrangimentos em abordar algumas questões; ou podem ocorrer erros de interpretação dos dados levantados. E serão minimizados pelos seguintes procedimentos: você pode se recusar a responder as perguntas que julgar constrangedoras, bem como solicitar que não seja feito registro ou uso de algumas informações dadas. A pesquisadora retornará as informações sistematizadas da entrevista, minimizando os riscos de erros de interpretação.

Os benefícios relacionados com a sua participação poderão ser o registro da sua atuação e da sua entidade da construção dos programas de Educação do Campo na região do Vale do Jequitinhonha, contribuindo para a sistematização do processo de construção do ProJovem e do PROCAMPO na região.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Qualquer gasto financeiro da sua parte será ressarcido pelo responsável pela pesquisa. Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenadora do Projeto: Carolina Vanetti Ansani
Endereço: Rua dos Ipês, 180, Cond. Vila Real, B. Cazuya, Diamantina, MG.
Telefone (38) 8827-3570

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do sujeito da pesquisa: _____

Assinatura do sujeito da pesquisa: _____

Nome da pesquisadora: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____



Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –
Diamantina/MG CEP39100000
Tel.: (38)3532-1240 –
Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior
Secretaria: Ana Flávia de Abreu
Email: cep_secretaria@ufvjm.edu.br e/ou cep@ufvjm.edu.br.