

Licenciaturas em Educação do Campo: Potencialidades e Limites para uma Justiça Cognitiva

Emiliana Marques¹

Email: emiliananeta@gmail.com

Resumo

Tomando por base as Epistemologias do Sul e os desafios postos para uma justiça social global, o trabalho discute potencialidades e limites dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo na promoção de justiça cognitiva. Reflete sobre os ideais postos para a criação dos referidos cursos de Licenciatura, com os primeiros projetos pilotos em 2007, perpassando sua ampliação e implementação até os dias atuais. Problematisa o acesso do público alvo aos cursos universitários, considerando a diversidade populacional incluída no título de 'povos do campo' bem como os meios específicos para acesso a Universidade. Discute a relação de saberes mediatizada pelo espaço acadêmico, articulando contrapontos e convergências entre o *modus operandi* das universidades, as culturas camponesas e a proposta da Pedagogia da Alternância preconizada para esses cursos.

Palavras chave: Licenciaturas em Educação do Campo; Descolonização da Universidade; Justiça Cognitiva Camponesa

Abstract

Based on the Southern Epistemologies and the challenges posed to a global social justice, the work discusses the potentialities and limits of the Degree courses in Field Education in the promotion of cognitive justice. It reflects on the ideals placed for the creation of the referred Degree courses, with the first pilot projects in 2007, extending its expansion and implementation to the present day. It problematizes the access of the target public to the university courses, considering the population diversity included in the title of 'people of the field' as well as the specific means to access University. It discusses the relation of knowledge mediated by the academic space, articulating counterpoints and convergences between the *modus operandi* of universities, peasant cultures and the proposal of the Alternation Pedagogy recommended for these courses.

Keywords: Degree in Field Education; Decolonization of the University; Peasant Cognitive Justice

¹ Doutoranda do Programa Pós-Colonialismos e Cidadania Global, do Centro de Estudos Sociais e da faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa.

Introdução: reflexos do colonialismo na política agrária no Brasil

Todo o processo de colonização deixou marcas indeléveis com profundos reflexos na atualidade. A colonização do Brasil possui suas especificidades em relação a outras colônias portuguesas, especialmente as africanas. Alves (2011) ressalta características econômicas que determinaram essas diferenças, pontuando o principal papel das colônias do continente africano como exportadoras de mão de obra escrava e o Brasil como local predominante de exploração do solo e produção de matérias primas de exportação.

Para garantir a exploração das terras, diferentes medidas político-administrativas foram tomadas. As políticas de distribuição de terras perpetuaram uma prática de favorecimentos de grupos específicos, deixando sempre uma grande parcela da população excluída neste acesso, e sempre reforçando as premissas coloniais, capitalistas e patriarcais.

Inicialmente, a distribuição das terras brasileiras se deu por meio das sesmarias, regime já existente em Portugal, cuja uma grande extensão de terra era concedida a pessoas específicas sob a condição de administrá-la e torná-la produtiva. Tal concessão não era sinônimo de posse, pois as terras permaneciam pertencentes ao Reino de Portugal: “o Estado preservava o direito de arrecadar as terras às quais o particular não desse utilidade e não tornasse produtivas. A Coroa, com frequência, até o século XVIII, recorreu a essa prerrogativa para redistribuir terras que não fossem devidamente utilizadas” (Valença, 2014: 44). Portugueses com menos rendas, também se apossavam de terras, mesmo sem autorização legal. No entanto, tais posseiros muitas vezes eram “expropriados pelas grandes unidades produtivas, em busca de terras para sua expansão. A população mais pobre podia também obter autorização para viver dentro das grandes unidades produtivas, como agregados ou moradores de favor” (Medeiros, 2012: 447).

O regime das sesmarias foi extinto no ano da Independência do Brasil. O início da República brasileira foi marcado por um pacto político oligárquico de manutenção das estruturas agrárias do período colonial. Assim, a chamada Lei da Terra, de 1850, não alterou a situação dos latifúndios brasileiros. Regularizou a posse da terra, transferindo-a a particulares, conforme sua utilização no momento.

Os posseiros puderam receber titularização desde que comprovassem a produção na terra por meio de atividades agrícolas e uso como residência habitual. As demais terras, pertencentes ao Estado, só poderiam ser adquiridas por meio de compra (Medeiros, 2012). Assim, após a abolição da escravatura, as terras ocupadas por posseiros sem direito a

propriedade passam a pertencer a grandes proprietários com títulos de origem duvidosa, entre 1889 a 1930 (Avritzer, 2008).

A questão agrária desde muito cedo esteve no centro das lutas de emancipação no Brasil, fossem elas abolicionistas, republicanas ou separatistas, e atravessou os séculos até os dias atuais – como é o caso de movimentos tão díspares e importantes quanto a Revolução Farroupilha, a Sabinada, a Balaiada, a Cabanagem ou a Revolta de Canudos, e que redundaram em organizações como as Ligas Camponesas, as Uniões de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultabs) ou o antigo Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master), já no século XX, interrompidas pelo Golpe de 1964. (Garcia, 2012: 460)

Essa forma de concentração de terras, por meio dos denominados latifúndios, conferiu grande poderes aos chamados coronéis. Esses senhores das terras exerciam poder político e coercitivo, não somente na sua propriedade, mas também nos arredores e no município, por meio de influência sobre a Câmara municipal, realizando, inclusive, controle por meio dos votos.

Após os anos de 1920 observamos a intensificação dos debates a cerca da identidade nacional, do desenvolvimento e da industrialização do Brasil. Movimentos como o Tenentismo, que tinha um segmento com fortes críticas ao latifúndio, e também a Coluna Prestes, tão pouco conseguiram alterar a estrutura agrária do país. Tais discussões sobre o desenvolvimento da nação se fortaleceram na década de 1950. Somaram-se um período de efervescência político-cultural, característica do início da década de 1960, e ganhando ainda mais força com o breve governo de João Goulart.

O golpe dos militares em 1964 não findou com o debate, pois, a Reforma Agrária, novamente, emergiu enquanto meta governamental, um tema classificado como inconveniente e que para os setores que apoiaram o golpe, a “Revolução de Março”, teoricamente, teria garantido sua superação juntamente com o "perigo comunista" representado pelo governo João Goulart. (Salis, 2014: 494)

O início do período militar estabelece o Estatuto da Terra, no fim de 1964, primeira lei a definir parâmetros para a reforma agrária no país, classificando a terra conforme extensão, características geográficas e condições de produtividade. A lei reconheceu os latifúndios como fonte de tensão no campo e explicitou, como objetivo da Reforma

Agrária, sua gradual extinção, nesses casos, por meio da desapropriação. Para que a terra se constituísse numa empresa, podendo ser de caráter familiar, este caminho previa apoio econômico e técnico para a produção, com taxas progressivas (Medeiros, 2012).

No entanto os governos militares ditatoriais prosseguiram sem implementar o Estatuto da Terra. Com o rearranjo das forças políticas no poder, a opção foi potencializar a modernização tecnológica e o pacote da Revolução Verde encontrou campo fértil para se implementar. A Revolução Verde apresentava-se como a solução para a fome no planeta, prometendo alta produtividade com mínimas perdas, por meio de um conjunto de técnicas que incluíam uso intensivo de adubos e fertilizantes químicos, pesticidas para o controle das pragas, além de maquinários específicos.

O resultado, porém, não envolveu o equacionamento do problema da fome e tão pouco garantiu colheitas recordes ao longo de sucessivos anos. Ao contrário, elevou os custos dos processos de produção sem retorno compatível para a maioria dos pequenos agricultores, tornando a produção ainda mais dependente dos insumos industrializados. O endividamento de muitos favoreceu a venda da terra gerando mais concentrações e êxodo rural (Stédile e Carvalho, 2012). Também propiciou a expansão da fronteira agrícola com elevados índices de desmatamento e danos ambientais.

A Constituição brasileira de 1988 reafirmou a função social da propriedade com base no Estatuto da Terra, impossibilitou a desapropriação das pequenas e médias propriedades para fins de Reforma Agrária, bem como das propriedades produtivas. Sua regulamentação se deu por meio da Lei Agrária de 1993, redefinindo parâmetros de classificação para pequenas, médias e grandes propriedades rurais.

Luta camponesa por terra e direitos sociais

Os significados de uma Reforma Agrária são tanto de cunho econômico desenvolvimentista, favorecendo a produção nacional, ampliação do mercado, circulação de capital, como social, garantindo direito à terra e aos meios de produção. Incorporam, porém, interesses contraditórios com diferentes concepções de sociedade e projetos de desenvolvimento. Uma propriedade produtiva tanto pode caracterizar-se por uma grande extensão territorial com práticas monocultoras e fortemente industrializada, como pode constituir-se em pequenas propriedades, com emprego de mão de obra familiar, produção voltada tanto para o consumo próprio como para venda.

No primeiro caso revela-se os interesses do agronegócio de exportação que esvazia o campo, emprega pouca mão de obra, desgasta o solo e extermina a biodiversidade local.

Favorece o monopólio da terra e concentração de riquezas para os grandes empresários deste sistema. No segundo caso observamos os modos camponeses de produção, com cultivo diversificado, utilização sustentável de recursos locais e cuidados com o meio ambiente que é sua garantia de sobrevivência, relações trabalhistas de cooperação, cooperativismo, com fortes relações familiares e comunitárias, e maior distribuição de renda.

Altieri (2012) destaca a importância da valorização da agricultura familiar camponesa que se torna fundamental para a segurança alimentar, constituindo unidades produtivas conservadoras dos recursos naturais, com produção diversificada e de modo sustentável, rica em agrobiodiversidade, livre de organismos geneticamente modificáveis, e que ainda contribui no esfriamento do clima no planeta. Como este autor explica:

Enquanto a agricultura industrial contribui diretamente para a mudança do clima, ao emitir nada menos que um terço do total dos principais gases do efeito estufa – dióxido de carbono (CO₂), Metano (CH₄), e óxido nitroso (N₂O) -, as pequenas propriedades orgânicas diversificadas têm o efeito oposto, pois aumentam o sequestro de carbono nos solos. [...]. Outras contribuições dos pequenos produtores para melhorar o clima advêm do fato de que a maioria deles usa menos combustíveis fósseis em comparação com a agricultura convencional, principalmente devido à redução no uso de fertilizantes e agrotóxicos. (Altieri, 2012: 376)

Ploeg (2005) ressalta outros valores agregados a um estabelecimento familiar camponês que controla seus principais recursos, provê maior força de trabalho, é parte ativa da economia rural, provendo renda, alimentos e nutrição. É lar da família e local de pertencimento, por isso desenvolve nexos entre a família e o estabelecimento e mantém viva a cultura local. Neste sentido o autor expõe os vínculos entre presente, passado e futuro estabelecidos neste modo de viver, conectado à paisagem do meio rural, construindo conhecimento e, por isso, também, tornando a propriedade local de aprendizado e soberania.

O conceito de Soberania Alimentar foi introduzido, em 1996, pela Via Campesina Internacional, correlacionado ao “direito de toda pessoa a ter acesso a alimentos saudáveis e nutritivos, em consonância com o direito a alimentação apropriada e com o direito fundamental a não passar fome” (Stédile e Carvalho, 2012: 720). O conceito evoluiu no

entendimento do alimento como direito humano para o direito à produção do próprio alimento de modo sustentável. Assim, em 2007, a Declaração de Nyéléni afirmou:

A soberania alimentar é direito dos povos a alimentos nutritivos e culturalmente adequados, acessíveis, produzidos de forma sustentável e ecológica, e seu direito de decidir seu próprio sistema alimentício e produtivo. Isso coloca aqueles que produzem, distribuem e consomem alimentos no coração dos sistemas e políticas alimentares, por cima das exigências dos mercados e das empresas.²

No Brasil diferentes movimentos sociais do campo são vinculados à Via Campesina, entre eles o Movimento das Comunidades Quilombolas, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC Brasil), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pescadores e Pescadoras e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

Importante observar, no entanto, que o direito à terra é mais amplo que o acesso somente para a produção de alimento. Durante a formação social brasileira os povos do campo instauraram, de diversas formas, por meio de resistências variadas, em situações singulares, acesso livre aos recursos da terra, florestas e águas. A legitimidade deste acesso é por eles reafirmada sob o forte argumento de que não se pode privatizar ou vender recursos naturais que não foram produzidos por ninguém (Carvalho e Costa, 2012).

Garantir a camponeses o acesso a própria terra é garantir a existência de uma pluralidade de saberes e conhecimento advindos da prática, experienciados, testados, transformados e transmitidos por gerações, com base no contato, observação e manejo diários dos recursos presentes no território. Os camponeses detêm modos próprios de cultivo e manejo e administração dos recursos locais, de modo agroecológico e sustentável. A defesa e cuidado com o meio ambiente, portanto, está relacionado à proteção e manutenção da vida; relaciona-se a uma visão de mundo que não separa ser humano ou cultura da Natureza.

Como afirmam Santos, Meneses e Nunes,

a construção da natureza como algo exterior à sociedade – uma construção estranha aos povos com que os europeus entravam em contato – obedeceu as exigências da

² Disponível em <https://nyeleni.org/spip.php?article290>, consultada em setembro de 2018.

constituição do novo sistema econômico mundial centrado na exploração intensiva dos recursos. Esta construção foi sustentada por um processo que veio a ser conhecido como Revolução Científica, e esteve na origem da ciência tal como hoje a conhecemos, a ciência moderna. De Galileu a Newton, de Descartes a Bacon, um novo paradigma científico emerge que separa a natureza da cultura e da sociedade... (2004: 24-25)

Os três autores seguem sustentando que a forte dimensão epistemológica do colonialismo, além das dimensões econômicas e políticas, não findou com o término dos impérios coloniais: “a violência que se exerce sobre os selvagens por via da destruição dos conhecimentos nativos tradicionais e pela inculcação dos conhecimentos ‘verdadeiros’, exerce-se, no caso da natureza, pela sua transformação em recurso natural incondicionalmente disponível (Santos, Meneses e Nunes, 2004: 27).

A luta camponesa por terra, portanto, não é somente luta por soberania alimentar e qualidade de vida. Envolve a garantia de suas culturas e modos de subsistência próprios. Trata-se do direito a um local onde possam semear, colher, partilhar, extrair, construir, festejar, conviver, conhecer, transformar, cuidar, livre das relações patronais exploradoras de mão de obra, livre das imposições coloniais dos saberes eurocentrados. É luta por saberes e modos de vida próprios. É luta por justiça cognitiva.

Ideais postos para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo

Os processos de conhecimento determinados com a colonização se pautaram por meio do exercício de domínio e poder sobre os povos colonizados. A desumanização dos seres favorece a prática usurpatória, de expropriação e abusos infundáveis. A ‘natureza exuberante’ assim como a população de ‘selvagens’, foram convertidos em objetos, passíveis, portanto, de apropriação. Toda um aparato ideológico foi construído e difundido de modo a garantir tal estado de coisas. Assim, dentre os direitos pautados nas lutas dos povos do campo, atrelada à luta por terra, destacamos, o direito à Educação, a uma outra educação.

A educação no meio rural brasileiro, no último século, pode ser resumida, inicialmente, ocorrendo por meio dos Patronatos Agrícolas. Entre 1930 e 1940, com cunho visivelmente assistencialista, visava mão de obra para os interesses das elites agrárias e industriais. Nas décadas de 1950 e 1960 houve o fortalecimento do discurso da educação como tática para fixação das pessoas no campo. Durante o período da Ditadura

Militar, o assistencialismo nas políticas de educação buscava difundir uma ideologia nacionalista conforme interesses dos militares no poder. Na década de 1990 intensifica a reivindicação do direito à Educação por parte dos movimentos camponeses e emerge o projeto da Educação do Campo. Este é o desafio posto no início do século XXI: consolidar o projeto da Educação do Campo, que se atrela a outro projeto de sociedade (Marques e Cortes, 2015).

O Movimento por uma Educação do Campo se constituiu no Brasil, a partir de 1998, com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Seus antecedentes históricos vêm dos movimentos sociais do campo, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que, reivindicando o direito à educação pública, gratuita e de qualidade associada aos processos de garantia da terra, realizaram, em 1997, o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária. O MST constitui um movimento que sempre atrelou luta por terra ao direito à Educação (Caldart, 2003). O nome Educação do Campo se firmou em 2001, por ocasião dos diálogos em torno da publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ampliando seu sentido para além dos processos escolares (Caldart, 2012).

A Educação do Campo pauta uma mudança paradigmática sobre a educação historicamente realizada nos territórios rurais brasileiros, ao entrelaçar educação a um novo modelo de desenvolvimento para o campo. Deste modo, contrapõe-se e denuncia o ideal de desenvolvimento vigente sob o império do capital, sob o julgo da sociedade capitalista e fortalecido com os pressupostos da chamada Revolução Verde. As monoculturas extensivas, altamente tecnológicas e dependentes de insumos químicos industrializados, revelaram-se insustentáveis social e ecologicamente, inviabilizando a permanência de pequenos agricultores no campo e gerando catastróficos danos ambientais (Shiva, 2002; Altieri, 2012).

Atrelada à contraposição do atual modelo de desenvolvimento, a Educação do Campo se opõe a denominada Educação Rural, realidade presente maioria das escolas do meio rural, multiplicando um pacote ideológico-metodológico voltado para a desterritorialização camponesa, em diferentes aspectos. A Educação Rural compactua com o modelo socioeconômico hegemônico, perpetuando uma educação de referenciais urbanos, pautando a supremacia da cidade sobre o campo e negando os valores e saberes dos povos do campo (Arroyo, 2011).

Entre as muitas dicotomias ensejadas pela ideologia colonizadora eurocêntrica e reforçada pelo paradigma de base positivista da ciência moderna, está a oposição binária entre campo e cidade. A cidade associa-se ao ideal de civilização, com transformação absoluta da natureza sob o uso das tecnologias propiciadas pela ciência. O campo, por sua vez, é o local do rural, ou rústico, em oposição ao urbano, citadino, delicado, cortês, polido, civilizado, educado.

O projeto que consolidou a Educação Rural efetivou, de fato, forte desigualdade entre a educação urbana e rural. É junto aos povos do campo que encontramos os mais baixos índices no que se refere a taxa de alfabetização, anos de estudos da população, distorção entre idade e ano de escolarização, infraestrutura escolar e grau de instrução e formação de professores (Oliveira et al., 2011). Tal cenário envolve também a precariedade de transportes e dificuldade nos deslocamentos para as escolas, além do referencial curricular urbano (Molina e Freitas, 2011; Munarim, 2011). Assim a Educação Rural segue perpetuando processos de silenciamento e extermínio da população rural, por meio da negação e invisibilidade de seus modos de produção de vida e incentivo à migração para ambientes urbanos.

As políticas públicas conquistadas pelo movimento da Educação do Campo, apresentam avanços consideráveis em termos da garantia do direito à Educação dos povos do campo. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído no âmbito do Ministério de Desenvolvimento Agrário, em 1998, consolidou uma série de ações voltadas para a formação de professores. A proposta de formar monitores para alfabetização de jovens e adultos gerou demanda para o curso de magistério, de nível médio.

O passo seguinte foi a criação de cursos de licenciaturas de nível superior, cujas primeiras experiências iniciaram-se em 2007, com quatro projetos piloto. Antes mesmo do término dessas experiências, sob a demanda dos movimentos sociais, novos cursos foram criados. Instituiu-se o Programa de apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e abriu-se 6000 vagas permanentes em mais de 40 instituições de ensino superior em todo o país (Molina e Antunes-Rocha, 2014).

Os cursos iniciados após 2012, de um modo geral, contaram com algumas estratégias para sua implementação, entre as quais destacamos: seleção específica de profissionais (professores e técnicos administrativos) para o curso; alternâncias pedagógicas; formação para gerir processos educativos escolares e não escolares, ou comunitários; habilitação por área de conhecimento; formação para as séries finais do

ensino Fundamental e Ensino Médio; público alvo determinado; manutenção das parcerias com os movimentos sociais. Tais estratégias cumprem diferentes propósitos e necessidades, interligados entre si, que buscam incidir diretamente na convencional forma escolar ou universitária e de produção do conhecimento.

Nos primeiros Seminários Nacionais das Licenciaturas em Educação do Campo, foi possível partilhar relatos sobre disputas internas nas universidades para conseguir as vagas dos professores da Educação do Campo mesmo antes do processo de implementação dos cursos. Um coletivo de profissionais próprio faz-se necessário principalmente pelo modo de organização do curso, em alternâncias pedagógicas, criando um calendário diferenciado no interior das instituições universitárias. Favorece também a constituição de um coletivo de trabalho comum diretamente implicado na implementação e pesquisas sobre esses novos cursos de Licenciatura.

A Pedagogia da Alternância, originou-se na década de 1930, no interior da França, visando justamente garantir, a jovens camponeses, o acesso à educação sem precisar se afastar da vida do campo (Gimonet, 2007). No Brasil, a primeira experiência foi implementada em 1979, por meio de uma Escola Família Agrícola (Silva, 2014). Como canta o MST: “Não vou sair do campo pra poder ir pra escola, Educação do Campo é direito e não esmola”. Alternam-se, assim, períodos em que os estudantes estão na escola (ou universidade) e em casa, desenvolvendo atividades na sua propriedade ou na comunidade. Mais do que uma mera justaposição dos tempos escolares e comunitários, busca-se uma alternância copulativa, na qual os conteúdos de ambos os tempos se integrem (Queiroz, 2004).

Busca-se nos processos de formação das Licenciaturas em Educação do Campo,

promover diversificados tempos e espaços educativos que demandem não só o protagonismo dos educadores em formação, mas também cultivem espaços de sua auto-organização para que aprendam a vivenciar e desencadear processos semelhantes nas escolas do campo. A vivência dos diferentes tempos educativos nos tempos universidade garante elementos formativos necessários às práticas e posturas que se esperam desses educadores em formação, nas ações nos tempos comunidade. (Molina, 2017: 598)

A formação para gestão de processos educativos escolares e não escolares amplia o olhar e diagnóstico sobre o território e suas diferentes instâncias e formas educativas.

Deste novo olhar, novas possibilidades também se projetam, favorecendo uma escola mais integrada à comunidade com parcerias, visibilidade e potencialização dos diferentes espaços educativos comunitários.

A habilitação por área de conhecimento incide, diretamente, na organização escolar. Introduce outra lógica de trabalho, sem a fragmentação disciplinar dos conteúdos. Assim, os conteúdos podem ser trabalhados de modo mais orgânico, articulados, interligados, aguçando, também, a prática de planejamento coletivo e parcerias entre professores de diferentes disciplinas. Apesar de esta proposta conter um risco de sucateamento do ensino (Caldart, 2011), conforme qualidade da formação e prática docente, é, por outro lado, um importante meio de garantir profissionais habilitados nas escolas do campo, situadas em regiões menos populosas, com educadores aptos a transitarem por diferentes disciplinas (Molina, 2017).

A formação voltada para atuação nos anos finais do ensino fundamental e Ensino Médio também visa enfrentar este gargalo da educação no campo, com pouquíssimas escolas ofertando tais modalidades de ensino. No Brasil, segundo dados do INEP, menos de 50% dos jovens entre 15 e 17 anos estão cursando o ensino médio. Na zona rural esses números são ainda mais críticos, correspondendo a pouco mais de 20% desta faixa etária. A taxa de escolarização líquida no ensino médio é de 30,5% na área rural contra 52% no meio urbano (INEP/MEC, 2007). Os índices do ensino superior revelam a baixa escolarização da população brasileira, de modo geral, que se intensifica e agrava no que tange às especificidades dos povos do campo. Na faixa etária entre 18 e 24 anos, o Brasil apresenta taxa de 15% para a população urbana contra apenas 3,2% na zona rural. (Molina e Freitas, 2011). Todos esses dados deixam evidente a maior vulnerabilidade de um estudante do campo para concorrer em situação de igualdade ou mesmo semelhança com estudantes oriundos da cidade. Neste sentido, torna-se fundamental garantir o acesso à universidade para o público alvo desta Política Pública.

Conforme a legislação brasileira, para acesso as políticas de Educação do Campo, são considerados povos do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.³

³ Consulte-se Brasil, Decreto nº 7.352, art. 1º parágrafo 1º, inciso I, 2010.

Para garantir acesso aos povos do campo aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo diferentes estratégias são criadas nas instituições de ensino Superior. Incluem vestibular específico, processo de entrevista, análise de documentação comprobativa, ou mesmo vestibular geral (Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM) com especificação para ingresso: indígenas, quilombolas, agricultores, filhos de agricultores, estudantes egressos de escolas do campo, professores de escola do campo; pessoas vinculadas aos movimentos sociais do campo, etc., conforme características das populações do campo das diferentes regiões do país. Para fins de classificação, Escolas do Campo são aquelas situadas em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquelas situadas em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.⁴

Se o movimento por uma Educação do Campo surge com a luta dos movimentos sociais do campo, a continuidade da presença e voz dos movimentos sociais no processo de implementação, desenvolvimento e avaliação do curso torna-se fundamental. A simples garantia do público alvo dessas Licenciaturas já garante a presença de pessoas ligadas a diferentes movimentos sociais no curso, trazendo suas vozes, avaliações, propostas e demandas. O que não significa que deve se restringir ao âmbito estudantil, mas incluir diferentes espaços de deliberação sobre o curso. A meta é ampliação do diálogo entre movimentos e universidade. Relatos dos estudantes, por outro lado, revelam o aprendizado oriundo dessas trocas entre integrantes de diferentes movimentos sociais, também para estudantes não vinculados a movimento algum.

Transformação da universidade e justiça cognitiva

Todos esses fatores estratégicos pautados para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo envolvem, na prática, uma série de alterações no modo como as universidades vêm, tradicionalmente, operando suas atividades, desenvolvendo o ensino e realizando produção de conhecimento. Em meio a crise de legitimidade (Santos, 2011) que envolve as universidades, os movimentos sociais do campo vêm conquistando políticas de acesso aos níveis superiores de ensino e pautando diretrizes para o funcionamento dos seus cursos. Para os professores diretamente envolvidos com esses novos cursos, trata-se de um processo de formação e aprendizagem constante e diária, a

⁴ Consulte-se Brasil, Decreto nº 7.352, art. 1º parágrafo 1º, inciso II, 2010.

começar pela própria prática de implementação de um curso novo, com peculiaridades e exigências de outras ordens.

Implica aprender a trabalhar em Alternância, envolvidos com diferentes tempos, espaços e sujeitos de conhecimento. Requer deslocamentos constantes, não apenas físico, para as comunidades dos estudantes, mas de visão de mundo, em busca de compreensão dos significados dessa prática. No tempo escola, talvez sejam os estudantes quem mais sentem a alteridade do espaço e da rotina. No tempo comunidade, outros universos se revelam para os professores, permitindo também aos estudantes aguçarem os olhares sobre os próprios territórios.

Mas a rotina do tempo universidade também se altera. A cultura universitária é questionada a todo instante pela presença do outro, dos movimentos sociais, dos estudantes do campo, por séculos excluídos deste espaço. Eles trazem seus cantos e danças; fazem místicas e poesias (Valença, 2014). Vêm com seus filhos e reivindicam espaços para as crianças pequenas ficarem perto de suas mães enquanto essas estudam. Empunham suas bandeiras e também reparam nos olhares dos outros na universidade, estranhando suas culturas, suas presenças. Esses novos cursos de Licenciatura trazem também o desafio de aprender a formar para processos educativos escolares e não escolares. Precisam dialogar constantemente com os propósitos pautados para a Educação do Campo, interligado com o projeto de campo e de sociedade pretendido. Precisa visar a transformação das escolas situadas no campo no sentido de uma educação do campo, pois pertencente, pensada e realizada a partir dos povos do campo, reconhecendo e visibilizando seus modos de produção de vida e existência.

Se o objetivo é transformar a forma escolar atual, na qual a lógica da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico está a serviço da manutenção da ordem e dos valores da sociedade capitalista, é necessário cultivar e promover outras lógicas para esses trabalhos, no sentido de construir uma instituição capaz de contribuir para as transformações sociais necessárias à superação da lógica hegemônica de organização da sociedade. (Molina, 2017: 593)

Habilitar por área envolve aprender a romper com os caixotes disciplinares; aprender e ensinar a partir de outra ótica, interligando conteúdos entre si e à vida da comunidade. Na Universidade Federal de Viçosa, os professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo, face aos desafios dessa transformação, também realizam

planejamento das aulas de modo coletivo, e lecionam aulas conjuntamente (Marques et al, 2016). Desenvolver formação por área implica, pois,

superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e mudar o modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo, associado intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola, articulado ainda às demandas da comunidade rural na qual se insere a escola. (Molina, 2017: 595)

Valença (2014) analisa como o encontro do MST com a Universidade efetiva uma ecologia de saberes, com tradução entre a cultura universitária e a cultura do movimento. E em Santos (2010) encontramos teorizações sobre as ecologias necessárias a experiência e construção de um outro paradigma científico-social. Estudos mais aprofundados são necessários para explicitar o potencial e as emergências alcançadas com a implementação desses cursos, bem como as tensões e fragilidades a que estão sujeitas.

Os embates e conflitos desenvolvidos para manutenção dos cursos no interior das universidades são de diferentes ordens, conforme especificidades locais e condicionantes das forças políticas do momento. Infelizmente dois cursos foram fechados, aguçando o debate sobre as perdas geradas por este acontecimento. Os participantes dos VII Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo, realizado em dezembro de 2017, assim se pronunciaram a respeito:

As 33 universidades brasileiras que oferecem a Licenciatura em Educação do Campo têm elementos de sobra para concluir que a presença dos sujeitos do campo entre seus discentes provocou um duplo efeito. De um lado, a inclusão de pessoas historicamente excluídas, portanto, no mínimo, já sinaliza um rico cumprimento das funções de qualquer instituição republicana: a inclusão de seus cidadãos. Contudo, não para por aí. Cumpre também outro papel, qual seja, oxigenar a universidade com novas questões e objetos de pesquisa, além de novas perspectivas teóricas e metodológicas. E, ainda, aponta um sentido em construção, que consiste em aproximar Estado e sociedade. Por outro lado, é igualmente verdadeiro que fechar uma Licenciatura em Educação do Campo, especialmente quando criada e firmada em acordo público por meio da Nota Técnica conjunta no 03/2016 CETEC/SESU/SECADI, não somente deixa de cumprir uma função de justiça e

reparação social como concorre para perpetuar a pobreza que tanto criticamos. Isto enfraquece a própria Universidade.⁵

Garantir acesso dos povos do campo a universidade constitui tarefa mais complexa que a mera abertura de vagas com editais específicos para o público alvo. Passados os três primeiros anos de implantação dos cursos de Licenciatura por meio do edital de 2012, terminada a verba específica destinada aos cursos para fins de sua implementação, observa-se, não somente o fechamento de cursos, mas também a diminuição no número de vagas de ingresso. Para além do número de vagas, é importante perguntar quais pessoas do campo têm acesso aos bancos da universidade e quais permanecem. Traçar um perfil de ingresso, bem como do egresso, favorecerá a implementação desta política bem como identificar quais grupos camponeses, minoritários permanecem invisibilizados e continuam desfavorecidos neste acesso.

Esta política de produção de invisibilidades, as linhas abissais que estão sempre se redefinindo, estão presentes também nas instituições educativas, universidades e nos ambientes das salas de aula. Os movimentos sociais se articulam para o acesso a universidade e é preciso atentar para a força que a presença coletiva de determinados grupos assumem em termos de visibilidade e reconhecimento perante a turma e aos próprios professores. Ficar atento, também, as invisibilidades que esses processos podem gerar e os meios para superá-las. O mesmo esforço se exige para o grupo de professores e as dinâmicas de poder que perpassam suas relações.

Somando neste sentido é interessante perceber as mudanças nas formas como as relações são estabelecidas nos tempos escola em comparação com os tempos universidades. Analisar os diferentes desafios impostos em termos de auto-organização estudantil para fins de hospedagem, alimentação, questões de saúde, higiene pessoal, estudos, etc., e como os estudantes são interpelados em suas posturas e vão transformando suas formas de relação com os outros.

Um último aspecto que gostaria de abordar acerca das aprendizagens, como diz Walsh (2014) desde o lugar onde estamos, caminhando e refletindo. Para nós, desde os diferentes povos dos campos, suas comunidades, culturas, visões de mundo, saberes, e em relação com os outros, trocando experiências. Quando Meneses (2016) aborda os

⁵ Nota de apoio aos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/12/nota-de-apoio-cursos-de-lic-ed-campo.pdf>, consultado em janeiro de 2018.

desafios postos para as universidades moçambicanas no contexto pós-colonial, entre eles aponta o ensino nas línguas locais. Tal desafio nos remete as línguas indígenas silenciadas no Brasil, não oficializadas enquanto língua nacional, mas já ensinadas no âmbito da educação indígena. E lançam luzes à utopia de, num futuro, existir cursos de formação em nível superior nessas diferentes línguas nas universidades brasileiras.

Conclusões

Os reflexos da colonização perduram nas relações agrárias dos diferentes campos brasileiros, evidenciando a necessidade de uma ampla reforma agrária que garanta acesso e posse da terra para aqueles que nela cultivam e produzem, diariamente, suas existências. Os projetos em disputa rivalizam o campo do agronegócio latifundiário altamente tecnológico e monocultor, do campo da agricultura familiar, dos pequenos agricultores e extrativistas.

O latifúndio reproduz a ideologia dominante: quando produtivo visa a maximização dos lucros e exploração da terra até sua total exaustão; improdutivo serve a reserva de capital única e exclusivamente para seu proprietário. Os diferentes povos do campo, por sua vez, produzem com base numa relação sustentável com os recursos locais, entendendo o meio ambiente e demais seres vivos em conexão com os seres humanos, fundamentais à extensão e continuidade da própria vida humana, derivando daí uma relação de cuidado com a terra. Portanto, as lutas dos povos do campo por acesso livre à terra são também lutas pelo direito aos seus modos de vida e visão de mundo, culturas próprias, meios de produção, soberania alimentar e justiça cognitiva. Contrapõem-se ao ideal eurocentrado da modernidade capitalista e discriminatória, perpetuada ao longo de séculos pelas relações coloniais de expropriação e violência e mantidas por diferentes mecanismos políticos, econômicos, epistemológicos, após o término das relações imperiais.

A educação, importante instrumento político de formação ideológica, é reivindicada pelos povos do campo. Em suas lutas pautam, porém, uma educação diferenciada, propiciadora e refletora de suas crenças e modos de vidas e ideais de transformação social. Veem, nas políticas do PRONERA e do PROCAMPO meios e possibilidades para efetivar uma educação feita a partir e para a realidade do campo, com os povos que lá residem e constroem a materialidade de suas existências.

Os recentes cursos de Licenciatura em Educação do Campo efetivam, enquanto cursos permanentes das instituições de ensino superior no Brasil, novas lógicas de

funcionamento e operação que deslocam professores de suas práticas habituais e interpelam as universidades sobre o seu tradicional papel enquanto instituição de ensino, pesquisa e extensão. A presença dos povos do campo nesses cursos efetiva uma visibilidade por muito tempo negada, demarcando especificidades das suas formas de vida.

Assumir os desafios postos e as aprendizagens advindas com a implementação e desenvolvimento desses cursos aponta para a configuração de uma ecologia de saberes, propiciadora de uma justiça cognitiva camponesa.

Referências

Altieri, M. (2012), *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. São Paulo: Expressão Popular.

Alves, Vicente Eudes Lemos (2011). “A questão agrária brasileira e moçambicana: semelhanças e diferenciações”, *GEOUSP - Espaço e Tempo*, 29 - Especial, 57-74.

Avritzer, Leonardo (2008), “Terra e cidadania no Brasil”, *in*: Starling, Heloísa Murgel; Rodrigues, Henrique Estrada; Telles, Marcela (orgs.), *Utopias agrárias*. Belo Horizonte: UFMG, 150-163.

Antunes-Rocha, Maria Isabel; Martins, Maria de Fátima Almeida (2011), “Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: tempo escola/tempo comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo”, *in* Molina, Monica Castagna; Sá, Lais Mourão *Licenciaturas em Educação do Campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 213-228.

Arroyo, Miguel Gonzalez (2011), “A Educação Básica e o Movimento Social do Campo”, *in* Arroyo, Miguel Gonzalez; Caldart, Roseli Salete; Molina, Mônica Castagna (orgs.), *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 65-86.

Caldart, Roseli Salete (2011), “A Escola do Campo em Movimento”, *in* Arroyo, Miguel Gonzalez; Caldart, Roseli Salete; Molina, Monica Castagna (orgs.) *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 87-131.

Caldart, Roseli Salete (2003), “A Escola do Campo em Movimento”, *Currículo Sem Fronteiras*, 3 (1), 60-83.

Carvalho, Horácio Martins; Costa, Francisco de Assis (2012), “Agricultura Camponesa”, *in* Caldart, Roseli Salete; Pereira, Isabel Brasil; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio. (orgs), *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 26-31.

Escobar, Arturo (2016), “Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur”, *AIBR - Revista de Antropología Iberoamericana*, 11 (1), 11-32.

Garcia, José Carlos (2012), “Legitimidade da luta pela terra”, in Caldart, Roseli Salette; Pereira, Isabel Brasil; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio (orgs), *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 458-465.

Gimonet, Jean Claude (2007). *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Vozes.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007). *Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília, DF: MEC – Ministério da Educação e Cultura.

Marques, Emiliana Maria Diniz; Cortes, Maria (2015). “Princípios e práticas pedagógicas da educação escolar do campo”, in Andrade, Fernanda Maria Coutinho; Barrella, Tatiana Pires; Silva, Márcio Gomes (orgs.). *Educação do Campo e formação de professores: diálogos conceituais e práticos*. Viçosa: UFV, 52-120.

Marques, Emiliana Maria Diniz; Barrella, Tatiana Pires; Silva, Miranda, Élide Lopes; Márcio Gomes; Ferrari, Eugênio (2016). “Concepções e práticas da Licenciatura em Educação do Campo/LICENA/UFV”, *Anais do XXIV Seminário Internacional UNIVERSITAS/BR*, 1661-1673.

Medeiros, Leonilde Sérvalo (2012), “Latifúndio”, in Caldart, Roseli Salette; Pereira, Isabel Brasil; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio (orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 445-450.

Meneses, Maria Paula (2016), “As ciências sociais no contexto do Ensino Superior em Moçambique: dilemas e possibilidades de descolonização”, *Perspectiva*, 34 (2), 338-364.

Molina, Monica Castagna (2015), “Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades”, *Educar em Revista*, 55, 145-166.

Molina, Monica Castagna (2017), “Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores”, *Educação e Sociedade*, 38 (140), 587-609.

Molina, Mônica Castagna; Antunes-Rocha, Maria Isabel (2014), “Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO”, *Revista Reflexão e Ação*, 22 (2), 220-253.

Molina, Monica Castagna; Freitas, Helana Celia de Abreu (2011), “Avanços e desafios na construção da Educação do Campo”, *Em Aberto*, 24 (85), 17-31.

Munarim, Antônio (2011), “Educação do Campo: desafios teóricos e práticos”, in Munarim, Antônio; Beltrame, Sônia; Conde, Soraya Franzoni; Peixer, Zilma (orgs.), *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 9-18.

Oliveira, Liliâne de Aranha; Montenegro, João Lopes; Molina, Mônica (2011), “Panorama da Educação do Campo”, in Munarim, Antônio; Beltrame, Sônia; Conde, Soraya Franzoni; Peixer, Zilma (orgs.), *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 47-80.

Ploeg, Jan Douwe (2005), “Dez qualidades da agricultura familiar”, *Revista Agriculturas*, 1, 7-14.

Queiroz, João Batista Pereira (2004), *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil – ensino médio e educação profissional*. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília.

Salis, Carmem Lúcia Gomes (2014), “Estatuto da Terra: debates políticos e as disputas pela forma da reforma agrária no primeiro governo militar”, *Antíteses*, 7 (13), 493-516.

Silva, Lourdes Helena (2014), *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Curitiba: CRV.

Stédile, João Pedro; Carvalho, Horácio Martins (2012), “Soberania Alimentar”, in Caldart, Roseli Salete; Pereira, Isabel Brasil; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio (orgs), *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 714-723.

Santos, Boaventura de Sousa (2010), “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”, in Santos, Boaventura de Sousa e Meneses, Maria Paula (orgs), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 23-71.

Santos, Boaventura de Sousa (2011). *A universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez.

Santos, Boaventura de Sousa (2017a). *Justicia entre Saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata: Madrid.

Santos, Boaventura de Sousa (2017b). *Decolonising the University: The Challenge of Deep Cognitive Justice*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula; Nunes, João Arriscado (2004), “Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo”, in Santos, Boaventura de Sousa (org.), *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento, 19-101.

Shiva, Vandana (2002), *Monoculturas das mentes: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo: Editora Gaya.

Valença, Marcos Moraes (2014), *O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a Universidade Pública Brasileira: um caso de tradução?* Tese de Doutorado apresentada ao Programa Pós-Colonialismos e Cidadania Global da Universidade de Coimbra.

Walsh, Catherine (2014), “Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala”, *Revista Entramados - Educación Y Sociedad*, 1 (1), 17-31.