

RAMON GUIDO THOMAZ MARLIÉRE

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA: A CONSTITUIÇÃO DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

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

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2018

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

T

M348e
2018 Marlière, Ramon Guido Thomaz, 1985-
Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa : a
constituição da Licenciatura em Educação do Campo / Ramon
Guido Thomaz Marlière. – Viçosa, MG, 2018.
viii, 119 f. ; 29 cm.

Inchi apêndice.

Orientador: Lourdes Helena da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 107-118.

1. Educação do Campo - Licenciatura. 2. Universidade
Federal de Viçosa. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 370.91734

RAMON GUIDO THOMAZ MARLIÈRE

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA: A CONSTITUIÇÃO DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

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

APROVADA: 25 de setembro de 2018.


Sara Ferreira de Almeida


Valter Machado da Fonseca


Marcelo Loures dos Santos


Lourdes Hefena da Silva
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, aos meus pais, amigos e familiares que, com seu amor, me dão sustentação para seguir em frente com a fé e a determinação necessária para superar as dificuldades de cada dia. Em especial a minha companheira e aos meus filhos amados.

A minha orientadora, professora Lourdes Helena que, além dos ensinamentos, me acolheu com a atenção, a paciência e o carinho dignos de uma grande educadora.

Aos colegas do grupo de pesquisa-ação Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária, em especial a Nayana, Diego e professora Elida Lopes Miranda, que me acompanharam durante o processo de construção da pesquisa e me ajudaram sempre que precisei.

Aos educadores e educadoras que, generosamente, me concederam as informações sobre o objeto de pesquisa e que, ainda, me apoiaram durante o processo de construção da mesma.

Aos professores, Marcelo Loures, Sara Ferreira de Almeida e Valter Machado da Fonseca, que aceitaram o convite para compor a banca examinadora e deram enormes contribuições e sugestões.

Ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa como um todo. Além dos aprendizados, foi a fonte inspiradora para a construção da presente pesquisa.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1	10
PERSPECTIVAS E PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	10
CAPÍTULO 2	18
FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: ORIGEM, CONCEPÇÕES E DESAFIOS	18
2.1. A LUTA CAMPONESA PELA TERRA, PELA VIDA E PELA EDUCAÇÃO: ESPECIFICIDADES HISTÓRICAS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO	18
2.2. OS AVANÇOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESFERA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E NO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR	26
2.3. AGRONEGÓCIO E EDUCAÇÃO RURAL X AGRICULTURA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: A MATERIALIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	30
<i>Portaria Nº 10 de 16 de Abril 1998.....</i>	<i>33</i>
<i>Manual de Operações do PRONERA</i>	<i>34</i>
<i>Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010</i>	<i>35</i>
<i>Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012.....</i>	<i>37</i>
<i>Portaria Nº 86 de 1º de fevereiro de 2013.....</i>	<i>39</i>
<i>Nota Técnica Conjunta Nº 3/2016/GAB/SECADI/SECADI.....</i>	<i>39</i>
<i>Projeto Político-Pedagógico/LICENA</i>	<i>40</i>
2.4. FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: NOVOS EMBATES	43
CAPÍTULO 3	47
A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA: UM CAMPO DAS CONTRADIÇÕES.....	47
3.1. OS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFV	47
3.2. ESPECIFICIDADES DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DA LICENA: O ENCONTRO DA POLÍTICA COM A PRÁTICA	53
CAPÍTULO 4	63

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA LICENA: DIFICULDADES, AVANÇOS E CONTRADIÇÕES	63
4.1. A UFV: UM CAMPO DAS CONTRADIÇÕES	63
4.2. TENSÕES, CONFLITOS E CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA LICENA	67
4.2.1. AS TENSÕES, OS CONFLITOS E AS CONTRADIÇÕES A PARTIR DOS DOCUMENTOS ...	67
4.2.2. AS TENSÕES, OS CONFLITOS E CONTRADIÇÕES NA ÓTICA DOS ENTREVISTADOS ...	70
4.3. LICENA: AVANÇOS E CONQUISTAS	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
APÊNDICE	119

LISTA DE SIGLAS

- Abag – Associação Brasileira de Agribisness
- ATER – Assistência Técnica e de Extensão Rural
- CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CPT – Comissão Pastoral da Terra
- CTG – Conselho Técnico de Graduação
- ECOA – Núcleo de Educação do Campo e Agroecologia
- EFA – Escola Família Agrícola
- ENERA – Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária
- ESAV – Escola Superior de Agricultura e Veterinária
- FETAEMG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- IES – Instituições de Ensino Superior
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- LEDOCs – Licenciaturas em Educação do Campo
- LICENA – Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa
- MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
- MEC – Ministério da Educação
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- OBEDUC – Observatório da Educação do Campo
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PROCAMPO – Programa de Apoio a Formação Superior em Educação do Campo
- PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
- PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- RA – Representante Administrativo
- SECADI – Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

TC – Tempo Comunidade

TE – Tempo Escola

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFV – Universidade Federal de Viçosa

ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UnB – Universidade de Brasília

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

MARLIÉRE, Ramon Guido Thomaz, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, setembro de 2018. **Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: a constituição da Licenciatura em Educação do Campo.** Orientadora: Lourdes Helena da Silva.

A presente pesquisa teve com o objetivo geral analisar o processo de constituição da LICENA na UFV, a partir da perspectiva histórica das contradições que marcam o capitalismo e as lutas das populações do campo ao acesso e permanência na educação. Especificamente os objetivos da presente pesquisa foram: reconstituir/sistematizar o processo histórico de criação, implementação e institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo na UFV; identificar e analisar as tensões, os conflitos e as contradições presentes na constituição do curso; identificar os avanços e as conquistas da LICENA durante seu processo de constituição. Para a realização dos objetivos propostos, recorreremos aos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa, em que utilizamos a abordagem da História Oral. Os dados foram coletados por meio de análise documental e de entrevistas semiestruturadas, que foram analisados por meio do método Análise de Conteúdos. De forma geral, os resultados da pesquisa revelam que os conflitos e as tensões presentes no processo de constituição da LICENA, têm origem nos conflitos de classe, nos preconceitos sociais e nas divergências entre concepções políticas, sociais, científicas, filosóficas e pedagógicas dentro da Instituição, com destaque para o *embate entre projetos políticos e ideológicos* entre do agronegócio e da agricultura camponesa/Agroecologia. Ao mesmo tempo, as entrevistas revelaram significativos avanços e conquistas da LICENA durante seu processo de constituição, com destaque para os seguintes aspectos: a *instituição de processos e práticas pedagógicas inovadoras*, a *contribuição na efetivação da função política e social da Universidade*, o *avanço na legitimação do projeto político e ideológico do coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia no âmbito da UFV*.

ABSTRACT

MARLIÉRE, Ramon Guido Thomaz, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, September, 2018. **Field Education at Universidade Federal de Viçosa: the constitution of the Licenciante in Education of the Field.** Adviser: Lourdes Helena da Silva.

The present research had the general objective to analyze the process of constitution of LICENA in the UFV, from the historical perspective of the contradictions that mark Capitalism and the struggles of the rural population to access and stay in education. Precisely the objectives of the present research were: to reconstitute / systematize the historical process of creation, implementation and institutionalization of the Degree in Field Education in the UFV; identify and analyze the tensions, conflicts and contradictions present in the constitution of the course; identify the progress and achievements of LICENA during its constitution process. To achieve the proposed objectives, we use the theoretical and methodological assumptions of qualitative research, in which we use the Oral History approach. Data were collected through documental analysis and semi-structured interviews, which were analyzed using the Content Analysis method. In general, the results of the research revealed that the conflicts and tensions present in the LICENA construction process originate from class conflicts, social prejudices and divergences between political, social, scientific, philosophical and pedagogical conceptions within the Institution, highlighting the clash between political and ideological projects between agribusiness and peasant agriculture / Agroecology. At the same time, the interviews revealed significant advances and achievements of LICENA during its constitution process, with emphasis on the following aspects: the foundation of innovative pedagogical processes and practices, the contribution to the achievement of the University's political and social function, the legitimization of the political and ideological project of the Field Education and Agroecology collective within UFV.

INTRODUÇÃO

As experiências de Educação do Campo no Brasil são, em relação ao processo histórico de institucionalização da educação no país, um fenômeno histórico, político e social muito recente. Ainda que os resultados de uma revisão de literatura sobre Educação do Campo no Brasil mostrem que nos últimos anos houve um considerável acúmulo de pesquisas sobre o tema, muitos aspectos precisam e merecem ser investigados, uma vez que se trata de uma política pública recente e com abrangência em todas as modalidades de educação.

Neste sentido, integrante do Programa de Estudos intitulado “Sujeitos, Representações e Práticas Pedagógicas da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa – UFV”¹, a presente pesquisa teve como objetivo analisar o processo de constituição² do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LICENA)³ na UFV em suas dimensões históricas. Nosso pressuposto é que para compreendermos as Licenciaturas em Educação do Campo, seus sujeitos, princípios e concepções, precisamos compreender os processos históricos e sociais em que elas se constituíram, tendo como referência as contradições inerentes à expansão do capitalismo em nossa sociedade e, posteriormente, à lógica neoliberal de educação. Sob essa perspectiva, no presente estudo nos fundamentamos em dois eixos de análises que, respectivamente, discutem: a Educação Superior no Brasil sobre a lógica do capitalismo urbano-industrial das primeiras décadas do século XX até os dias atuais (BOURDIEU, 1998; HOLANDA, 2006; FIGUEIREDO, 2008; OLIVEIRA E BRAGANÇA, 2009; MARQUES, FRANCO E SCHLINDWEIN, 2011); a Educação do Campo e a luta pelo o acesso das populações do campo às Instituições de Ensino Superior - IES (FERNANDES e MOLINA, 2004; ARROYO, 2010; COSTA, 2013; CALDART, 2015; MOLINA, 2015).

¹ Este Programa de Estudos, coordenado pela Professora Dra. Lourdes Helena da Silva e financiado pelo CNPq e FAPEMIG, tem como objetivo analisar o processo de constituição do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV em suas várias dimensões: históricas, políticas, sociológicas, pedagógicas, institucionais, etc.

² O termo “constituição” é utilizado nesta pesquisa para se referir ao processo mais amplo e abrangente de criação, implementação e institucionalização do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFV.

³ Sigla de referência à Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa utilizada por docentes e discentes desde o primeiro ano do curso implementado.

A Educação Superior, conforme destacado por Holanda (2006), desde os seus primeiros anos de institucionalização no Brasil – que se remete ao século XVIII –, foi concebida para atender aos anseios da elite nacional. E, de acordo com as análises realizadas por Marques et al. (2011) e Santos (2012), houve pouca mudança no que diz respeito aos objetivos desta modalidade de educação nas primeiras décadas do século XX, que continuou a atender, predominantemente, aos interesses da elite nacional.

É importante destacar que o século XX é reconhecido por muitos historiadores e cientistas sociais como o período da história do Brasil no qual se pode presenciar uma série de eventos e acontecimentos que conduziram o país – sob a égide de um projeto internacional de modernização conservadora – a profundas transformações sociais, políticas, econômicas e, ao que mais nos interessa, educacionais (FURTADO, 1984; NEVES, 2003).

Em relação à educação, Neves (2010) ressalta que este período histórico correspondeu ao momento social e político-educacional de formação e atuação de intelectuais para a consolidação de uma *nova pedagogia da hegemonia*. Para a autora, o que se tem visto desde meados do século XX até o presente momento é a tentativa insistente do Estado, junto a alguns organismos internacionais, de assumir o campo da educação como espaço estratégico de produção e reprodução da lógica capitalista moderna, personificada na cultura hegemônica dos EUA. Uma das estratégias utilizadas para se reproduzir a ideologia liberal burguesa norte-americana em países periféricos como o Brasil é a aplicação de verbas advindas de agências internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial, tanto na educação básica como na educação superior. Destinado a “combater” o socialismo e o comunismo, “o *imperialismo cultural* tornou-se importante arma na luta para afirmar a hegemonia geral” (NEVES, 2010, p. 53).

No que diz respeito aos impactos desse processo sobre os sujeitos que estão em evidência nesta pesquisa – as populações do campo –, temos acompanhado e constatado que, desde meados da década de 1920, com a implementação do projeto de modernização da agricultura brasileira, este tem sido o segmento social mais desgastado, humilhado e marginalizado pelos ideais modernos da sociedade capitalista urbana e industrial. Visto aos olhos dos modernizadores como o lugar do atraso, o campo brasileiro foi cenário de intensas lutas e confrontos com a burguesia latifundiária

e industrial que, em articulação com o Estado, assumiram como estratégia de dominação a expulsão e/ou mesmo a dizimação de qualquer possibilidade de resistência que inviabilizasse que este projeto vigorasse (GRAZIANO, 1982).

Além da dominação pela força e violência, outra estratégia assumida na aliança entre o Estado e a elite latifundiária para consolidar o projeto de modernização da agricultura, foi a instituição para os trabalhadores do campo de um modelo de *educação rural*, que veio a se concretizar por meio das escolas rurais. A partir deste modelo, o papel da escola se resumia em formar mão de obra (formação técnica) para atuação no mercado de trabalho; difundir/reproduzir a cultura hegemônica através da educação; consolidar o ideal moderno de sociedade urbano-industrial capitalista (FERNANDES, 2004; CALDART, 2008).

Com a instituição deste modelo de educação, as escolas contribuíram para a distorção da imagem do campo e dos camponeses, representando-os como atrasados, matutos, preguiçosos, caipiras, dentre outros adjetivos pejorativos. Assim, mais do que estereotipar o cidadão do campo, a difusão da cultura hegemônica urbano-industrial por meio da educação rural foi responsável por “ocultar”⁴ a identidade dos homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras que, na sua diversidade, produzem, a partir da sua cultura, modos próprios de vida, de trabalho, de sociabilidade, de expressão artística, de conhecimentos e tudo o mais o que lhes é necessário à sua existência (ARROYO, 2012a).

Neste contexto, sobretudo em meados do século XX, o Brasil presenciou um avanço avassalador do projeto capitalista moderno que, por meio da aliança com os EUA, teve como objetivo promover a transição de uma economia baseada em relações de produção agrárias, consideradas “arcaicas”, “atrasadas” e/ou “conservadoras”, ainda com resquícios coloniais, coronelistas, paternalistas, etc., para uma economia urbana-industrial, baseada na relação de produção assalariada, uma relação entre a classe empresarial de um lado e os “novos” assalariados de outro (ALMEIDA, 1997; NEVES, 2003).

⁴ Esta noção de “ocultamento” que estamos utilizando está contida no texto *Trabalho e Educação nas disputas por projetos de Campo*, do autor Miguel Arroyo (2012a). O termo é utilizado para denunciar o processo pelo qual as relações de trabalho/produção e educação/pedagogia das populações do campo foram, historicamente, ocultadas/invisibilizadas/deslegitimadas pela cultura hegemônica dominante.

Em Minas Gerais, mais especificamente na região da Zona da Mata, onde a economia era de base agrícola, o processo de modernização da agricultura gerou impactos substantivos nos modos de produção. Nesta região, a aliança entre o governo mineiro e as agências de desenvolvimento norte-americanas, foi responsável pela reestruturação da economia local, ou seja, a partir da introdução de novas técnicas e tecnologias agrícolas, foram substituindo os modos de produção tradicionais, pelos modos de produção mecanizados e dependentes dos insumos industriais. Este processo, por sua vez, serviu também como incentivo para a criação de centros de formação de profissionais/técnicos em ciências agrárias, corroborando com o objetivo de ampliar o processo de modernização da agricultura em Minas Gerais. Entre estes centros de formação se encontra a Universidade Federal de Viçosa, que teve um papel estratégico para o fortalecimento do processo na região (CAVALCANTI, 1986; COELHO, 1992; RIBEIRO, 2006).

Todavia, os impactos gerados por estas transformações – perda de autonomia produtiva, dependência de insumos industriais, desapropriações, aumento da pobreza e da desigualdade, dentre outros – provocaram uma série de reações nas populações do campo. Ainda que enfraquecidas após anos de massacres, miséria e abandono por parte do Estado, estas populações resistiram na sociedade brasileira. Desde as primeiras décadas do século XX elas vinham se organizando e foram ganhando força, sobretudo nas décadas de 1950 e 1960, quando se deu a criação de um número expressivo de organizações e sindicatos mobilizados em prol de seus interesses (OLIVEIRA, 1994). Entre os movimentos que tiveram destaque no Brasil neste período estão a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), as Ligas Camponesas e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Além de protagonizarem a luta pela reforma agrária, principal reivindicação durante maior parte de suas existências, esses foram alguns dos primeiros movimentos a propor um projeto alternativo de educação para as populações do campo (SILVA, 2006; PALUDO, 2007).

No caso específico da Zona da Mata Mineira, local onde situa a Universidade Federal de Viçosa, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) tiveram um importante papel junto às populações do campo, pois contribuíram para a organização, conscientização e articulação política nesta região, mesmo durante os anos da ditadura militar (SILVA, 2010). Apesar dos impactos da ditadura de 1964 e da quase total desarticulação das frentes de resistência, o país vivenciou nas décadas de 1980 e 1990

um movimento de redemocratização da sociedade, no qual diferentes setores, movimentos e organizações sociais se rearticularam nas lutas em defesa de direitos humanos fundamentais como terra, água, saúde, educação e respeito à diversidade. De acordo com Oliveira (1994), são várias as frentes que configuram as lutas contra a exploração e subordinação do campo, das quais o autor destaca as lutas dos indígenas (Movimento Indígena), do Movimento Camponês, do Movimento dos Boias-Frias, da Comissão Pastoral da Terra - CPT, do MST, dentre outros (GRAZIANO, 1982; OLIVEIRA, 1994).

No que tange à educação, trabalhos de autores como Caldart (2004), Fernandes (2004) e Arroyo (2012a) mostram que, com o processo de reconhecimento pelas populações do campo da educação enquanto um direito e da escola enquanto um espaço de luta e exercício da cidadania, essas passam a integrar a agenda política dos movimentos camponeses que assumiram o compromisso de projetar e articular uma proposta alternativa de educação. Nessa perspectiva, defendem uma concepção/paradigma de educação que reconhece, respeita e valoriza o modo de vida e de produção camponês em sua diversidade cultural e protagonismo como agentes políticos transformadores da sociedade.

Fruto dos avanços e conquistas dessa articulação que passou a ser denominada “Movimento da Educação do Campo”⁵ (MUNARIM, 2008), foi a criação no ano de 2006 do Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo – PROCAMPO. O objetivo principal do Programa é apoiar a “implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país” (BRASIL, 2018). Apesar de o Programa ter sido criado só em 2006, a proposta de implementação de licenciaturas em Educação do Campo nas IES já estava presente desde a I Conferência Nacional da Educação do Campo, realizada no ano de 1998, tornando-se em 2004 na II Conferência uma das “prioridades do Movimento” (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 237).

Em 2013, foi instituída em âmbito nacional a política pública de Educação do Campo, por meio do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Conforme documento orientador apresentado pelo MEC (BRASIL, 2013, p. 6), o

⁵ Para uma melhor compreensão sobre a trajetória do movimento da Educação do Campo, ler: Por uma Educação do Campo / Miguel Gonzales Arroyo, Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina (organizadores). 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Programa tem como objetivo “disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal visando a ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior”. Ao instituir como uma de suas metas a ampliação do acesso à Educação Superior, o PRONACAMPO incorporou o PROCAMPO em suas ações de formação de professores, tendo como finalidade construir uma proposta pedagógica com base na realidade dos povos do campo e no atendimento de suas especificidades de formação. Um dos resultados dessa política foi a publicação do Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012⁶, que possibilitou a criação de 42 cursos de formação de educadores do campo, representando um dos marcos das conquistas do Movimento por uma Educação do Campo (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014). Dentre as IES contempladas por este Edital para implantação de uma Licenciatura em Educação do Campo está a Universidade Federal de Viçosa, lócus da presente pesquisa.

Reconhecemos que o contexto histórico de desenvolvimento do projeto capitalista no Brasil e sua influência para as populações do campo, mais especificamente no que diz respeito ao acesso à Educação Superior, é marcado por conflitos, tensões e contradições. Por este motivo, optamos por utilizar alguns referenciais teóricos que abordam esse processo a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético⁷. Dentre os autores, destacamos Caldart (2015), Molina (2015) e Arroyo (2012a), para quem as relações estabelecidas entre as Licenciaturas em Educação do Campo e as IES no país são permeadas por contradições, tensões e disputas entre projetos políticos, sociais e pedagógicos antagônicos, onde a presença do capital internacional se faz presente como em uma intensa luta por demarcação de território. A opção por este referencial se deve ao nosso interesse, enquanto pesquisador, pela abordagem histórica das contradições (ARROYO, 2012a; MOLINA, 2015).

É das contradições do processo de institucionalização da Educação Superior sobre a lógica do projeto capitalista de sociedade e das lutas das populações do campo pela consolidação e ampliação de outro paradigma de educação, mais especificamente

⁶ O objetivo deste Edital é a ampliação da política pública de Formação de Educadores do Campo, o PROCAMPO, entrando em vigência por meio da política do PRONACAMPO (BRASIL, 2012).

⁷ Sobre esta perspectiva teórica e metodológica pesquisar em: FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: CIAVATTA, M. **Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e grandes embates** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

de educação superior, que emergem as questões que orientaram o nosso estudo, quais sejam: Como se deu o processo de constituição da LICENA na UFV? Quais as concepções pedagógicas e filosóficas do curso? Quais desafios, tensões e conflitos estiveram presentes na constituição do curso? Quais os avanços e as conquistas da LICENA neste processo? A partir destas questões o objetivo geral da pesquisa foi analisar o processo de constituição do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa - LICENA, a partir da perspectiva histórica das contradições do modelo de produção capitalista e das lutas das populações do campo pelo acesso à educação.

Os objetivos específicos da investigação foram: reconstituir o processo histórico de criação, implementação e institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo na UFV; identificar e analisar as tensões, os conflitos e as contradições presentes na constituição do curso; identificar os avanços e as conquistas da LICENA durante seu processo de constituição.

A partir das análises de Coelho (1992), Santos (2006) e Silva (2007), constatamos que o próprio contexto de criação da UFV nos permite situá-la no campo das contradições e das tensões entre concepções políticas e pedagógicas divergentes. Ao analisarem o processo histórico de criação da Universidade, estes autores identificam que a Instituição nasceu da aliança política entre o Estado brasileiro e os organismos internacionais de origem norte-americana, interessados na ampliação e reprodução de um modelo tradicional de ensino que viabilizasse o “progresso” técnico e industrial da produção agropecuária no país. Aliança esta que durou até o final da década de 1970 e que hoje se faz presente por meio de incentivos financeiros para a produção de conhecimentos científicos e de tecnologias que atendam ao mercado capitalista por intermédio das empresas do agronegócio.

Paralelamente ao processo de instituição/produção da cultura hegemônica, é possível acompanhar a emergência de um movimento articulado entre professores, estudantes e movimentos sociais dentro da UFV, que propõe outras práticas educativas, a partir de outras concepções de educação, ciência, produção, sociedade e etc., que caminha na contramão da institucionalização do projeto capitalista do latifúndio e do agronegócio. A emergência desse movimento dentro da Universidade representou o início de uma trajetória de enfrentamento entre as práticas e concepções hegemônicas e

contra hegemônicas de educação, de agricultura, de ciência, e de sociedade. Representou, ainda, um marco da ampliação e do fortalecimento do diálogo e da relação institucional com os movimentos sociais. Assim, desde o início dessa trajetória vem se instituindo e consolidando, no âmbito da UFV, um conjunto de projetos e programas – de ensino, pesquisa e extensão – que foram ampliando e fortalecendo as perspectivas de educação e sociedade ancoradas, sobretudo, nos princípios da Agroecologia e da Educação do Campo, possibilitando a criação da LICENA em 2014 que, além de ser o objeto desta pesquisa, é o mote inspirador para a produção da mesma (SILVA, 2014; SILVA, MIRANDA, 2015).

Neste contexto, o interesse pela presente investigação advém da minha própria trajetória profissional e acadêmica, na qual tive a oportunidade de participar de algumas experiências de Educação do Campo, sobretudo ao atuar como professor substituto da LICENA, no período de março a julho de 2016. Foi durante a minha atuação na LICENA que pude presenciar a existência de uma dificuldade institucional de compreensão tanto do significado social e histórico da política em curso, quanto da proposta pedagógica direcionada à formação de educadores do campo. Acrescente-se, ainda, a minha atuação como monitor/docente na Escola Família Agrícola Puris, em Araponga – MG, no período de 2013 a 2016, onde pude presenciar as dificuldades vivenciadas no dia a dia das escolas do campo.

Aliada a minha trajetória, correntes teóricas de autores como Marx (1977), Freire (1996), Arroyo (2012), Molina (2014; 2015), Caldart (2008), dentre outros, foram de fundamental importância na construção dos pressupostos que orientaram a presente pesquisa. Foi a partir desta lente teórica que busquei apreender a realidade de forma crítica, atentando para as tensões, os conflitos e as contradições que permeiam as relações políticas e institucionais, em um modelo de sociedade, educação e produção fundado sobre a lógica capitalista dominante.

Portanto, é deste lugar que compreendo e reconheço a Educação do Campo: enquanto uma concepção e um projeto contra hegemônico de educação e de sociedade que contribuam na garantia de todos os direitos fundamentais das populações do campo, de maneira participativa, autônoma e democrática. Ao acreditar nestes princípios e reconhecer o potencial transformador da Educação do Campo, considero de extrema importância a produção de estudos e de pesquisas que possam contribuir para o

fortalecimento das lutas das populações do campo. Populações estas que, secularmente, sofrem os efeitos perversos e violentos do modelo capitalista de produção, pautado na reprodução das desigualdades, da miséria, da subordinação do trabalho, da degradação dos recursos naturais e do ser humano. No atual momento político em que vivenciamos o recrudescimento de políticas conservadoras, racistas e machistas no país, com enormes retrocessos nas conquistas de direitos, considero de igual importância o fortalecimento da Educação do Campo; e dos estudos que permitam a sociedade conhece-la como oportunidades de se instituir, em esfera nacional, políticas, métodos e processos pedagógicos capazes de materializar/efetivar a inclusão social, a conscientização e participação popular, o exercício da autonomia e tudo o mais que é necessário para o exercício da cidadania e da democracia.

CAPÍTULO 1

PERSPECTIVAS E PERCURSOS METODOLÓGICOS

Orientados pelo objetivo de analisar o processo de constituição da Licenciatura em Educação do Campo na UFV, recorreremos à abordagem de pesquisa do tipo qualitativa, pois seus princípios e procedimentos metodológicos nos auxiliam na compreensão dos sentidos expressos nas informações obtidas, tanto por meio da análise dos documentos, quanto nos relatos dos participantes da pesquisa.

Segundo Goldenberg (1999, p. 19), a abordagem de pesquisa do tipo qualitativa busca, dentre outras coisas, “compreender os valores, crenças, motivações e sentimentos humanos, compreensão que só pode ocorrer se a ação é colocada dentro de um contexto de significado”. É uma abordagem que compreende a realidade a partir do ponto de vista do sujeito social, ou seja, “são as atividades interativas dos indivíduos que produzem as significações sociais” (GOLDENBERG, 1999, p. 19). Além disso, nesta abordagem “é a concepção que os indivíduos têm do mundo social que constitui o objeto essencial da pesquisa” (GOLDENBERG, 1999, p. 19). A partir dos relatos dos participantes, pudemos apreender a forma como estes sujeitos compreendem o processo de constituição da Licenciatura em Educação do Campo na UFV e as situações mais marcantes e/ou significativas para cada indivíduo em particular ou mesmo para o conjunto deles.

Neste sentido, adotamos a perspectiva da História Oral, por este ser um método que possibilita obter, através dos relatos dos participantes da pesquisa, uma gama de informações sobre o contexto analisado, no qual cada um pode apresentar sua forma de compreensão do processo em curso: neste caso, a constituição da LICENA. Segundo Teixeira e Praxedes (2012, p. 156), a História Oral enquanto uma das modalidades da abordagem qualitativa pode ser definida *como uma metodologia*, uma vez que “contém um conjunto de princípios teórico-epistemológicos que fundamentam e norteiam a construção da pesquisa, a investigação dos fenômenos da vida humana e social”; *como uma técnica*, uma vez que propõe uma série de procedimentos para abordar a oralidade, como no caso da entrevista livre ou semiestruturada; *como fonte*, uma vez que os

entrevistados passam a ser reconhecidos pelo entrevistador como alguém que possui informações importantes sobre o fenômeno estudado (TEIXEIRA e PRAXEDES, 2006).

Sobre a História Oral, Chizzotti (2006) relata que é um rico método de obtenção de informações que não se encontram facilmente em outros documentos. Destaca, ainda, que os relatos dos entrevistados trazem questões pessoais, angústias e/ou perspectivas que podem estar ligadas a intimidade do indivíduo, ou seja, “supõe um conhecimento dos diferentes usos da história” (CHIZZOTTI, 2006, p. 107).

Partindo do pressuposto da especificidade do processo de constituição da LICENA e do contexto em que emergiu⁸, a perspectiva da História Oral se mostrou a mais adequada, pois nos permitiu aprofundar as análises sobre as tensões, os conflitos e as contradições presentes no processo de constituição da LICENA, em sua dimensão histórica, política, econômica, social, entre outras. Como se trata de um curso recente na história da Instituição, ainda há pouco material documentado sobre o mesmo – materiais estes que não dão conta de toda a complexidade, materialidade e subjetividade do fenômeno em estudo. Portanto, trazer à tona a perspectiva e a compreensão dos sujeitos sobre o processo de constituição da LICENA, foi fundamental para suprir as lacunas existentes nos documentos e para ampliarmos a compreensão sobre este processo.

Ancorados na perspectiva teórica e metodológica da História Oral, utilizamos como procedimentos técnicos de coleta de dados a entrevista semiestruturada (MINAYO, 2012), a análise documental e a pesquisa bibliográfica (GIL, 2002). Para análise das entrevistas e dos documentos, apoiamos nos procedimentos técnicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Utilizamos, no processo de seleção dos entrevistados, a técnica da amostragem denominada bola de neve (VINUTO, 2014). Por meio desta técnica foi possível escolher os participantes da pesquisa a partir da indicação de informantes-chaves, sujeitos que fizeram parte ativamente do processo de constituição do curso que indicaram outros participantes relevantes para a nossa pesquisa (VINUTO, 2014). No momento das indicações, utilizamos como critério de seleção dos participantes chaves aqueles que estiveram presentes em diferentes momentos do processo de constituição da LICENA, ou seja, na etapa de criação, de

⁸ Veremos, em capítulo posterior, que a LICENA é um dos desdobramentos do contexto histórico do enfrentamento entre a perspectiva hegemônica e a perspectiva contra hegemônica de educação, sociedade, produção agropecuária e outros, na Universidade Federal de Viçosa.

implementação e de institucionalização do curso. Com isso, buscamos obter uma compreensão mais ampla deste processo. Assim, a amostragem em bola de neve se mostrou a mais adequada para identificarmos quais sujeitos participaram em cada etapa do processo de constituição da LICENA⁹.

Entre os participantes indicados, selecionamos 8 entrevistados, dos quais 4 deles participaram das etapas de criação e parte da etapa de implementação do curso, 2 deles participaram da etapa de criação e, parcialmente, da etapa de implementação e institucionalização e 2 que participaram parcialmente da implementação e integralmente da institucionalização. Do total dos 08 participantes, 2 dos participantes da etapa de criação e parte da implementação do curso eram representantes da administração da UFV, enquanto os outros 06 participantes são integrantes do coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia existente na Instituição. Sujeitos que, visando fortalecer este movimento dentro da Universidade, disputaram a criação do curso e a implementação do projeto político-pedagógico com outros segmentos da Universidade. Com a opção metodológica assumida, buscamos analisar os pontos de vistas de sujeitos que tiveram uma participação diferenciada no processo de criação da LICENA. Com o propósito de garantir o anonimato dos entrevistados, eles foram distinguidos em dois grupos: **grupo 1**, identificados como **Representantes Administrativos 1 ou 2** (RA/1 e RA/2), e o **grupo 2**, identificados com nomes de personagens históricos - Cacique Raoní; Frida Kahlo; Olga Benário; Boaventura; Thompson; Mandela.

Após a indicação e seleção dos entrevistados realizamos a coleta de dados, entre o início do mês de setembro e o final do mês de dezembro de 2017. Inicialmente foram feitas as análises dos documentos que, segundo Gil (2002, p. 46), além de constituir “fonte rica e estável dos dados”, subsistem ao longo do tempo e, por isto, tornam-se importante fonte de pesquisas de natureza histórica. As análises dos documentos, por sua vez, foram realizadas em dois momentos, de acordo com os nossos objetivos: primeiramente, foram analisados os Documentos Legais que dispõem sobre as Políticas Públicas de Formação de Educadores do Campo, mais especificamente o PRONERA, o PROCAMPO e o PRONACAMPO¹⁰, assim como o Projeto Político-Pedagógico – PPP

⁹ As etapas de constituição do curso serão organizadas na seguinte ordem: 1)apresentação e criação do Edital; 2) implementação do curso na UFV (após projeto aprovado pelo MEC inicia o trâmite de aprovação do curso nas instâncias da UFV); 3) Institucionalização da LICENA na UFV (após a vigência do Edital a UFV passa a definir as condições de funcionamento do curso).

¹⁰ Os documentos correspondentes a cada um destes Programas foram organizados da seguinte forma: PRONERA (Manual de Operações do PRONERA, Portaria Nº 10 de 16 de abril de 1998 e

da LICENA. Ao analisar estes documentos, tivemos como objetivo identificar e descrever as concepções pedagógicas e filosóficas que, constituídas na materialidade das lutas camponesas, dão sustentação legal às concepções e práticas implementadas pelos cursos de Formação de Educadores do Campo. De acordo com Arroyo (2010), a compreensão das concepções que constituem e orientam os cursos de Formação de Educadores do Campo, precisa ser analisada a partir da materialidade histórica dos conflitos de classe e das tensões entre projetos políticos, econômicos, sociais, educacionais e pedagógicos antagônicos.

Em seguida, realizamos a análise de documentos institucionais burocráticos como o PPP da LICENA, Atas das reuniões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)¹¹, Atas do Conselho Técnico de Graduação (CTG)¹² e Atas do colegiado do Departamento de Educação da UFV – responsável pela implementação e coordenação do curso. Com estas análises, tivemos como objetivos descrever e analisar o processo histórico de constituição da LICENA, assim como identificar as tensões, os conflitos e as contradições presentes durante o referido processo. Tais documentos nos permitiram acessar uma gama de informações sobre o trâmite burocrático do processo de criação/concepção do curso, até sua efetiva implementação e funcionamento, constituindo, portanto, rica fonte de dados para a pesquisa. Primeiro, por fornecerem informações sobre as datas dos acontecimentos e sobre as instâncias deliberativas por onde o processo de criação do curso passou; além disto, contribuiu para identificarmos algumas dificuldades durante a constituição do curso, assim como alguns dos sujeitos que participaram deste processo.

Definidos os participantes da pesquisa, elaboramos o roteiro de entrevista semiestruturada como procedimento de coleta de dados (MINAYO, 2012). Segundo Minayo (2012), a entrevista semiestruturada contribui para dar mais objetividade à análise, uma vez que se trata de um instrumento “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão

Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010); PROCAMPO (Nota Técnica Conjunta Nº 3/2016/GAB/SECADI/SECADI e Portaria Nº 86 de 1º de fevereiro de 2013); PRONACAMPO (Portaria Nº 10/98 de 16 de Abril, Portaria Nº 86, DE 1º de fevereiro de 2013, Documento Orientador do PRONACAMPO de 2016 e Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012).

¹¹ O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão é o órgão superior de coordenação e supervisão das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com funções normativas, consultivas e deliberativas, no plano didático-científico.

¹² O Conselho Técnico de Graduação (CTG) tem por objetivo a coordenação geral e a supervisão das atividades de ensino de graduação.

sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2012, p. 64). A entrevista semiestruturada constituiu uma importante ferramenta para sistematizarmos o processo de constituição da LICENA, sobretudo quando consideramos que, por ser um fenômeno recente na Instituição, os materiais e as informações produzidas sobre o mesmo ainda são reduzidos. Goldenberg (1999, p. 85) destaca que, trabalhando com este instrumento de pesquisa, estamos lidando “com o que o indivíduo deseja revelar, o que deseja ocultar e a imagem que quer projetar de si mesmo e dos outros”. Desta forma, as questões que orientaram nossas entrevistas foram: Como se deu o processo de constituição da LICENA? Quais as dificuldades, os conflitos e as tensões estiveram presentes durante este processo? Quais as conquistas e os avanços neste processo?

Estas questões foram elaboradas a partir de temas geradores que correspondem aos objetivos da presente pesquisa, como: o processo histórico de constituição da LICENA na UFV; as tensões, os conflitos e contradições presentes na constituição da LICENA; os avanços e as conquistas da LICENA em seu processo de constituição. Em relação ao tema gerador *o processo de constituição da LICENA*, tivemos como propósito que os participantes relatassem o histórico deste processo, a partir da sua participação. Com o tema gerador *as tensões, os conflitos e as contradições*, buscamos identificar a partir da fala dos entrevistados os fatores que dificultaram este processo. Por meio do tema gerador *avanços e conquistas da LICENA em seu processo de constituição*, procuramos identificar os pontos mais significativos da consolidação deste curso.

As entrevistas foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2017, após apreciação e aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Viçosa¹³. Por meio das entrevistas obtivemos um conjunto amplo de informações de como se deu a trajetória de constituição da LICENA na UFV, no qual pudemos constatar a existência de um antecedente histórico fundamental para que a proposta de criação do curso fosse aprovada na UFV. Ao relatarmos sobre as tensões, os conflitos e as contradições que estiveram presentes no processo de constituição da LICENA, os entrevistados forneceram uma série de elementos que dão indícios de um embate histórico na

¹³ O projeto de pesquisa intitulado “A Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: a constituição da LICENA” foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Viçosa em 17 de agosto de 2017.

Instituição envolvendo diferentes sujeitos com divergências de interesses e concepções políticas, pedagógicas e ideológicas; divergências que precedem a própria criação da LICENA. Além disto, os relatos dos entrevistados nos possibilitaram identificar as conquistas e os avanços da LICENA durante seus quatro anos de existência. É importante destacar que, paralelamente a estes procedimentos foram realizadas consultas às referências bibliográficas que abordam temáticas referentes às políticas públicas de formação de educadores do campo. Na perspectiva de Gil (2002, p. 45), as fontes bibliográficas têm a vantagem de “permitir ao investigador a cobertura de uma gama muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, o que contribuiu para ampliar a compreensão sobre o contexto analisado, em sua relação com as questões mais gerais que envolvem as políticas de Formação de Educadores do Campo.

Para a análise dos dados, nos apoiamos no método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Este, por sua vez, pode ser caracterizado como um conjunto de técnicas de organização, classificação e categorização dos dados, que tem como objetivo auxiliar na compreensão dos “sentidos e significados”¹⁴ das mensagens contidas nos documentos e nos relatos dos entrevistados. O objetivo da utilização da análise de conteúdo é realizar inferências, ou seja, interpretar os conteúdos contidos nas mensagens. Em nosso caso, tivemos como objetivo fazer inferências sobre o processo de constituição da LICENA, com destaque para as tensões, os conflitos e as contradições deste processo.

A análise de conteúdo seguiu as respectivas etapas: Pré-análise; Definição das Unidades de Análise; Definição de Categorias (FRANCO, 2005; BARDIN, 2011). A pré-análise visou explorar o material coletado e sistematizar as informações a partir dos propósitos desta pesquisa. A definição das unidades de análise foi o processo pelo qual identificamos nos conteúdos das mensagens os temas pertinentes aos objetivos da pesquisa. Nesta pesquisa, optamos pela Unidade de Registro Temática, pelo qual buscamos agrupar os temas relacionados às questões específicas que orientam nosso trabalho. Por meio da definição dos temas condizentes a nossa pesquisa, pudemos compreender os sentidos expressos nas mensagens dos entrevistados e identificar

¹⁴ De acordo com Franco (2007, p. 13), “o significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido, e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e se manifesta a partir das Representações Sociais”.

possíveis convergências e/ou divergências a respeito do processo de constituição da LICENA na UFV.

Na definição das categorias, classificamos as unidades dos conteúdos por diferenciação e, em seguida, os reagrupamos de acordo com as suas similaridades, cada grupo constituindo uma categoria de análise. De acordo com Franco (2005), existem duas formas de proceder na elaboração das categorias: categorias criadas *a priori* e categorias criadas *a posteriori*. Nesta pesquisa, fizemos tanto a categorização *a priori*, em que a análise é empreendida por meio de categorias pré-definidas, quanto a categorização *a posteriori*, em que as categorias são identificadas no decorrer da sistematização das unidades de registro. As categorias definidas *a priori* foram organizadas em dois eixos/temas: as tensões, os conflitos e as contradições presentes no processo de constituição da LICENA; os avanços e as conquistas da LICENA durante seu processo de constituição.

Em relação ao tema “as tensões, os conflitos e as contradições presentes no processo de constituição da LICENA”, as categorias mobilizadas (*a posteriori*) foram organizadas por cada etapa de constituição do curso: 1) Criação – *divergência de interesses* entre a administração da UFV (interesse material) e o coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia (interesse político); *embate entre projetos políticos e ideológicos*, com destaque para os embates entre o projeto político e ideológico do agronegócio e da agricultura camponesa/Agroecologia, o embate entre posicionamentos políticos de esquerda e de direita e a presença de conflitos de classe; 2) Implementação – *Divergência entre concepções pedagógicas*, envolvendo o próprio coletivo da Educação do Campo entre si; 3) Institucionalização – *Embate entre projetos pedagógicos*, com destaque para a divergência entre práticas inovadoras e práticas conservadoras.

No que diz respeito, especificamente, ao tema “os avanços e as conquistas da LICENA durante seu processo de constituição”, foram mobilizadas as seguintes categorias (*a posteriori*): 1) *instituição de processos e práticas pedagógicas inovadoras* – por meio do qual tem se promovido a construção do conhecimento de forma multidisciplinar e dialética; 2) *contribuição na efetivação da função política e social da Universidade* – por meio da inserção política da LICENA junto aos territórios e movimentos sociais e pela promoção da inclusão social; do acesso de uma diversidade

de sujeitos coletivos à Universidade; 3) *avanço na legitimação do projeto político e ideológico do coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia no âmbito da UFV* – por meio da possibilidade de criação e implementação do curso pelo coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia e do avanço na compreensão da proposta política e pedagógica da LICENA.

A partir da análise das categorias, foram realizadas as inferências, ou seja, a interpretação do conjunto de informações, dos seus aspectos comuns, as convergências dos dados, as tendências, etc., destacando elementos importantes para subsidiar a pesquisa. Assim, a análise das categorias subsidiou o processo de análise dos dados, proporcionando maior consistência teórica a pesquisa.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: ORIGEM, CONCEPÇÕES E DESAFIOS

Com o intuito de ampliar a compreensão sobre o processo de constituição da LICENA na UFV, organizamos este capítulo em quatro seções. Na primeira realizamos uma breve discussão teórica sobre os aspectos históricos que dão origem às políticas de formação de educadores do campo no Brasil, ou seja, a materialidade das lutas camponesas pelo direito ao uso e propriedade da terra e o direito a educação. Na segunda seção, é feita uma síntese dos Marcos Legais que representam o avanço da Educação do Campo na esfera das políticas públicas, sobretudo no que diz respeito ao acesso a Educação Superior. Na terceira, identificamos as concepções pedagógicas e filosóficas que estão presentes nos documentos legais que dispõem sobre as Políticas Públicas de Formação de Educadores do Campo, mais especificamente o PRONERA, o PROCAMPO e o PRONACAMPO e, também, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da LICENA. Na quarta e última seção, realizamos uma discussão teórica sobre os desafios, as tensões, os conflitos e as contradições presentes na institucionalização das políticas de Formação de Educadores do Campo no Brasil. Com esta sistematização e levantamento bibliográfico buscamos aprofundar o conhecimento acerca dos fatores históricos, político e ideológicos que, de alguma forma, têm influenciado a institucionalização das políticas públicas de Formação de Educadores do Campo em nosso país e, em particular, a LICENA.

2.1. A LUTA CAMPONESA PELA TERRA, PELA VIDA E PELA EDUCAÇÃO: ESPECIFICIDADES HISTÓRICAS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

Autores como Caldart (2015), Molina (2015) e Arroyo (2012a) têm afirmado em suas pesquisas que para compreender a Educação do Campo, em todos os seus níveis, que vai da educação básica até a educação profissional e superior, é necessário recorrermos à materialidade dos eventos que dão origem a este fenômeno, ou seja, os processos históricos das lutas camponesas contra a subordinação do trabalho e da terra pelo capital. De acordo com estes autores, um aspecto fundamental para se compreender a especificidade do movimento que dá origem aos cursos de Formação de Educadores do Campo, são as contradições do modelo capitalista de produção e apropriação da terra que, de forma dialética, resultam nas resistências históricas contra a subalternização das populações do campo.

Tais contradições nos remetem ao início da colonização do Brasil, quando as elites mercantis e imperiais de Portugal buscaram, em outros continentes, riquezas para viabilizar a manutenção de seus privilégios e regalias. Processo este que veio a se concretizar através da exploração de recursos naturais – como o pau-brasil e o ouro – e da mão-de-obra escrava.

De acordo com Fonseca e Mari (no prelo, p. 4), foram nas atividades agrícolas, caracterizadas pelo latifúndio e a monocultura, os primeiros esforços do império português para atingirem seus objetivos na colônia, ou seja, “o enriquecimento a qualquer custo, além da imposição da cultura branca e machista europeia”. Ao converterem a terra e os recursos naturais em propriedades privadas as elites agroexportadoras alijaram toda uma população em situação de extrema miséria e pobreza – na maioria indígenas e descendentes de africanos – de toda e qualquer possibilidade de aquisição de bens e/ou posses que viabilizassem as mínimas condições de reprodução digna de seus modos de vida.

Portanto, foi esta a “missão” que deu a tônica ao modelo de exploração da terra e do trabalho no Brasil e que levou ao quase completo extermínio das culturas indígena e ao processo de desumanização do homem; concretizado por meio do trabalho escravo. Segundo Fonseca e Mari (no prelo, p. 5) “os camponeses teriam surgido exatamente da miscigenação étnica que marcou o processo de colonização do país”. Como resultado, tais populações, até os dias de hoje, carregam marcas profundas do modelo predatório de dominação do território brasileiro, baseado na subordinação do homem e dos recursos naturais em benefício do capital.

Muitos estudiosos contemporâneos, ao debruçarem sobre as contradições herdadas do período colonial e que influenciaram a sociedade moderna, reconhecem o século XIX como o período que marca o acirramento das transformações nas relações de produção e trabalho no país e no mundo – provocado pelo auge da expansão do modelo capitalista de produção industrial. De acordo com Costa (1999, p. 146), com a expansão deste modelo de produção houve uma ressignificação acerca dos valores de uso e propriedade da terra, que passou a ser concebida, exclusivamente, como uma mercadoria. Com isto, houve uma intensificação do uso da terra e do trabalho pelo capital, o que resultou na expulsão massiva de trabalhadores e trabalhadoras de suas terras, assim como das pequenas propriedades comunitárias.

A autora destaca que a Lei de Terras, instituída em 1850, foi uma das principais estratégias do Estado para estabelecer o domínio massivo sobre a propriedade da terra e subordinar a mão-de-obra dos trabalhadores. Assim, esta lei consistia na proibição de qualquer forma de aquisição de terras “públicas” que não fosse por meio da compra, de modo que os trabalhadores livres, incapazes de pagar pelos preços estabelecidos, fossem forçados a trabalhar nas fazendas dos grandes proprietários (COSTA, 1999).

A expansão do modelo capitalista de produção e apropriação da terra, durante quase todo o século XIX, é um dos principais fatores responsáveis pelas profundas desigualdades vivenciadas pelas populações de trabalhadores e trabalhadoras do campo no Brasil. Ao mesmo tempo, resultou nas intensas lutas de resistência das populações do campo contra a subordinação ao capital; o que originou, ao longo da história do país, a formação das organizações e movimentos sociais do campo. De acordo com Fernandes (2010, n.p.), os movimentos sociais do campo no Brasil podem ser definidos como sendo “formas de organização socioterritorial de camponeses ou agricultores familiares sem terra e de trabalhadores rurais assalariados que lutam pelos direitos a terra, por emprego e/ou por melhores condições de trabalho e salário”. Nesse sentido, o surgimento dos movimentos sociais do campo no Brasil se deu em meio ao contexto nacional de disputas e guerras sangrentas entre camponeses e grandes proprietários de terras sob a tutela do Estado, com prejuízos sem precedentes para as populações do campo. Entre os principais conflitos podemos destacar:

As guerras de Canudos na Bahia, no final do século XIX e a guerra de Contestado no Paraná e Santa Catarina, no começo do Século XX. Chacinas e massacres marcaram o século XX, como as lutas de resistência de Porecatu no Paraná, na década de 1940, de Trombas e Formoso em Goiás, nas décadas de 1950/60. Na década de 1990, dois massacres marcaram as trajetórias de resistências dos movimentos camponeses. Corumbiara em Rondônia, no ano de 1995 e Eldorado dos Carajás em 1996. E no limiar do século XXI, em 2004, ocorreu o massacre de Felisburgo em Minas Gerais (FERNANDES, 2010, n.p.).

Estes conflitos vêm acompanhando o processo histórico de desenvolvimento do capitalismo em nossa sociedade e se acentuam a cada vez que os movimentos sociais põem em risco a consolidação deste modelo de produção. Um dos principais mecanismos para “conter” e/ou mesmo extinguir os movimentos sociais do campo em suas lutas políticas tem sido a utilização da força e da violência – a exemplo dos conflitos citados acima, onde as perdas e o número de mortes foram catastróficos para

as populações do campo. Todavia, com as transformações decorridas do processo de modernização urbano-industrial no final do século XIX e início do século XX, outras medidas e estratégias foram sendo utilizadas para que o projeto capitalista se consolidasse frente às ameaças dos movimentos sociais do campo.

Um dos resultados deste projeto de modernização foi o desenvolvimento científico e tecnológico promovido durante a Segunda Guerra Mundial, que teve influência direta no modelo de produção agrícola brasileiro. Um dos frutos deste projeto é o fenômeno conhecido como *Revolução Verde*, que teve como propósito difundir o modelo hegemônico capitalista de produção e lucrar com as vendas dos excedentes químicos industriais desenvolvidos durante a guerra. Conseqüentemente, este processo teve impactos catastróficos nas relações de trabalho e na reprodução social e cultural das populações do campo, além da devastação dos recursos naturais (RIBEIRO, 2006).

Conforme Ribeiro (2010), as décadas de 1950 a 1970 marcam um processo de ressignificação da concepção de campo por parte do capital – reflexo dos avanços tecnológicos nos modos de produção agrícola. A partir desse novo olhar, tanto o campo, quanto as populações que dele viviam, passaram a ser vistos com maior interesse pelos organismos de investimento do capital¹⁵. Para difundir o modelo capitalista de produção agrícola, foi necessário lançar mão de novos mecanismos e estratégias de submissão do trabalho ao novo formato do capital, dentre os quais a Educação Rural teve um papel determinante. De acordo com a autora, esse modelo de educação estava fundamentado em uma concepção evolucionista, de forma que as populações rurais eram consideradas atrasadas, “como se estas estivessem em uma etapa de produção pré-capitalista” (RIBEIRO, 2010, p. 167).

Desse modo, Ribeiro (2010, p. 166) ressalta que, por mais que as políticas de Educação Rural já vinham sendo promovidas no país desde o início do século XX, estas só receberam maior atenção do Estado a partir do momento em que as agências financeiras internacionais, sobretudo estadunidenses, passaram a investir em projetos e programas de Educação Rural, com o objetivo de “preparar as populações rurais para adaptarem-se ao processo de subordinação ao modelo de produção capitalista”. Ao

¹⁵ É importante ressaltar que até meados do século XX as trabalhadoras e trabalhadores do campo eram reconhecidos pelos agentes do capital como um empecilho ao desenvolvimento econômico industrial capitalista, portanto sempre estiveram às margem das políticas públicas do Estado. Ainda que a prioridade do Estado permanecesse sendo o desenvolvimento urbano, a partir de 1950 se verificou um acréscimo significativo dos investimentos no campo (RIBEIRO, 2010).

mesmo tempo, a autora destaca que havia por trás dessa política o interesse de que as populações do campo tornassem consumidoras dependentes dos produtos das grandes empresas agrícolas, como insumos, agrotóxicos, etc..

Assim, no período entre as décadas de 1950 e 1970 houve um incremento substancial nas políticas de Educação Rural, que assumiu diferentes formas e por diferentes entidades educacionais (RIBEIRO, 2010). Entre os formatos assumidos para consolidar o projeto capitalista de Educação Rural, destacamos os centros de formação técnica e profissional de nível superior. Autores como Coelho (1992), Santos (2006) e Silva (2007) chamam atenção para o caso da Universidade Federal de Viçosa, que tem suas raízes cravadas nesta concepção de Educação Rural, onde se tem como objetivo reverter a lógica de produção camponesa, fundada nos conhecimentos tradicionais, na lógica dominante de produção capitalista, fundada na concentração do capital e na exploração do trabalho.

Entre as ações implementadas por estes centros de formação, destacamos a aplicação do conhecimento técnico e científico no meio rural, por meio de políticas públicas de Assistência Técnica e de Extensão Rural (ATER). Os projetos e programas que compunham as ações de ATER eram implementados de forma vertical, sem que houvesse a participação e/ou consulta das populações do campo para a construção conjunta destas propostas, ou seja, sem respeitar os conhecimentos e saberes empíricos/tradicionais, acumulados a partir da sua cultura (COELHO, 1992; SILVA, 2007).

Segundo Ribeiro (2010, p. 168), estas políticas contribuíram de forma significativa para a “ampliação da divisão social e técnica do trabalho, que necessariamente levaria à expropriação do trabalho e do saber de uma maioria para que fosse garantido o domínio e o lucro de uma minoria”.

Acrescenta-se ainda ao processo histórico de dominação dos meios de produção e do trabalho pelo capital, a emergência do agronegócio, a partir da década de 1990, como a grande promessa para o setor agropecuário da economia brasileira. De acordo com Sauer (2008, p.15) o termo agronegócio foi cunhado por um segmento da sociedade brasileira “para designar tecnificação (uso de tecnologia moderna) e escala na agropecuária”, que veio a se materializar por intermédio de grandes empreendimentos agropecuários, a exemplo dos esforços da Associação Brasileira de Agribusiness

(Abag), “fundada em evento ocorrido na Câmara dos Deputados, em maio de 1993”. Neste contexto, a Abag era reconhecida como a “herdeira de outras organizações patronais”, representando segmentos corporativos industriais como, por exemplo, a Bayer S.A., a Cargill Agrícola S.A., a John Deere Brasil S.A, dentre outras.

A apropriação do termo agronegócio por este segmento expressa as “atividades agropecuárias que utilizam técnicas de produção intensiva (mecanização e escala), o que gera aumento da produção e da produtividade”, constituindo-se, desta forma, em contraposição as atividades agrícolas de menor porte e com menor inserção no mercado capitalista, como por exemplo, na agricultura camponesa (SAUER, 2008).

Assim, o termo agronegócio foi apropriado no Brasil por um segmento social, marcadamente atrelado a elite industrial e agroexportadora, que viam na inserção competitiva da agropecuária no mercado mundial a única possibilidade de desenvolvimento, sendo necessário a eliminação dos segmentos produtivos “menos eficientes”. Trata-se, portanto, de um modelo de produção voltado para um pequeno segmento altamente capitalizado e que exclui qualquer forma de existência no campo que não esteja em condições de competir em escala de mercado nacional e mundial. Concorrência esta que se torna cada vez mais desigual e desproporcional devido aos níveis tecnológicos de produção e aos grandes investimentos neste setor, ficando o capital concentrado nas mãos das grandes elites agroindustriais. Em outras palavras, podemos dizer que o modelo de produção do agronegócio, configurado a partir do paradigma agrário capitalista não foi pensado para os pequenos produtores e/ou as camadas mais pobres das populações camponesas (SAUER, 2008).

De acordo com Sauer (2008, p. 19), mais do que um conjunto de técnicas de produção, o uso intensificado de tecnologia na produção tem como finalidade o “controle e dominação”. Processo que, segundo o autor, foi ampliado e perpetuado no Brasil pelo aparato de “modernização na implantação da Revolução Verde, um elemento-chave na definição ou apropriação do termo agronegócio”.

Em análise sobre o paradigma do capitalismo agrário, Fernandes (2013) crítica os teóricos que defendem o agronegócio como o único modelo de produção capaz de elevar o nível de desenvolvimento econômico. Segundo o autor, os teóricos do paradigma do capitalismo agrário afirmam que a agricultura familiar é residual e suas técnicas atrasadas e rudimentares, cabendo aos agricultores familiares a única tarefa de

se adaptarem à lógica capitalista para sobreviverem. Ao reproduzirem este discurso simplista e superficial da totalidade, caracterizaram a agricultura familiar apenas como uma “unidade da produção capitalista”, associando-a ao agronegócio. Com isto, ocultam as conflitualidades existentes nas relações de trabalho subordinado, nos impactos ambientais gerados pelo uso intensivo de agroquímicos, na materialidade dos conflitos sociais, de classes, etc.

De acordo com Fernandes (2013), esta é a estratégia assumida pelos ideólogos do agronegócio e do paradigma capitalista para legitimar o agronegócio como a única forma de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, naturalizarem os processos de expropriação e expulsão das populações camponesas.

Em uma revisão bem consistente do processo histórico de formação do Brasil, Locatell e Lima (2016) apresentam como as atividades agrícolas sempre ocuparam uma posição de destaque na conjuntura política e econômica do país. Além disto, mostram como, durante toda a história do país, os segmentos ligados as atividades agrícolas se mantiveram e ainda se mantêm no poder – por meio de alianças políticas e econômicas que, desde o período colonial, utilizam-se de estratégias das mais variadas para a manutenção de seus privilégios. Tais estratégias vão desde a força e violência, até os aparatos políticos e burocráticos institucionalizados e legitimados pelo Estado.

Ao revisitarem este contexto histórico brasileiro – que se pode dizer que é marcado por uma vocação agrária –, Locatell e Lima (2016) apresentam o papel central do agronegócio na política e economia nacionais. Segundo os autores, o agronegócio é o atual modelo de produção na agropecuária que mais ganha força no cenário nacional e mundial, sendo reconhecido e legitimado pelas elites empresariais e pelo próprio Estado como o principal setor da economia brasileira. Há, inclusive, no congresso nacional a forte representação de uma bancada ruralista que apoia e contribui para a consolidação e hegemonia do agronegócio.

Assim o agronegócio vem se expandindo agressivamente pelo território brasileiro, agindo insistentemente na expulsão e desterritorialização das comunidades camponesas tradicionais, acirrando as desigualdades sociais, os conflitos, a violência e perpetuando as contradições típicas do modo capitalista de produção, resultando nas lutas de resistência das populações camponesas que dão ao cenário social e político

nacional, a esperança de um projeto de sociedade mais justo, igualitário, humano e democrático.

É no bojo dessas violências que surgem outras concepções de educação, fundamentadas na materialidade da Educação Popular e nas práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da experiência dos movimentos sociais do campo (ARROYO, 2012b). Desta forma, os movimentos sociais do campo, que durante muitos anos priorizaram as lutas pelo direito de uso e propriedade da terra, ao reconhecerem o papel estratégico da educação na construção de valores e de concepções políticas, filosóficas, ideológicas, e outras, agregaram a sua agenda política a luta pela educação, compreendida por estes como um direito universal, a ser garantido pelo Estado, por meio de políticas públicas.

Neste sentido, a Educação do Campo é fruto das contradições do projeto urbano industrial capitalista que, ao provocar severas transformações nos territórios¹⁶ camponeses, desencadearam processos de resistência das populações do campo em defesa de suas terras, de sua cultura, de seu modo produção e de vida (FERNANDES e MOLINA, 2004). Em suas análises sobre a Educação do Campo, Caldart (2008, p. 70) considera que esta só pode/deve ser compreendida a partir da tríade: campo – políticas públicas – educação; perspectiva que se amplia para os cursos de formação de educadores do campo. A partir desta concepção, a autora reconhece que a Educação do Campo “nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo”.

Em outras palavras, mas num caminho semelhante, Arroyo (2012b) considera que a Educação do Campo, ao se inserir no processo de construção de políticas públicas, traz consigo as marcas das experiências dos movimentos sociais na luta pela terra para o contexto educacional. Portanto, é a partir desta materialidade que os movimentos sociais vêm lutando na esfera política pela construção de uma concepção contra hegemônica de educação que, necessariamente, deve estar vinculada a outra concepção de campo, de agricultura, de sociedade, de política, de economia, de pedagogia e tantas outras, que constituem as práticas da Educação do Campo.

¹⁶ O conceito de território que utilizamos é definido por Fernandes e Molina (2004) como “espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais”. Este conceito ajudar a compreender o enfrentamento entre a agricultura camponesa e o agronegócio, assim como distingui-los. Desta forma, na agricultura camponesa o que se privilegia são as relações humanas, os laços de solidariedade, a comunidade, a cultura e o equilíbrio na relação humana com a natureza. Já o agronegócio, como o próprio nome traz, privilegia o negócio e a acumulação material, que é realizada a partir da exploração da força de trabalho e da exclusão.

Portanto, partir desta materialidade é fundamental para não perdermos de vista as especificidades que acompanham o processo histórico do acesso das populações do campo à Educação Superior no Brasil, que são o resultado das disputas entre projetos antagônicos, com destaque para dois polos: de um lado, o agronegócio e a Educação Rural e, do outro, a agricultura camponesa e a Educação do Campo. De acordo com Arroyo (2012b), é na materialidade destas lutas que se revelam as origens das contradições, dos conflitos e das tensões que estão presentes hoje nos processos de institucionalização das políticas públicas de Educação do Campo nas instituições de Educação Superior, entre outras.

Apesar dos conflitos sangrentos que se desencadearam ao longo da história dos movimentos sociais do campo no Brasil e que ainda se manifestam vigorosamente, agora nos confrontos com o Estado e com as empresas do Agronegócio, estes movimentos tem se firmado na sociedade enquanto protagonistas de políticas públicas de educação, apresentando avanços significativos no que diz respeito ao acesso das populações do campo à educação em todos os níveis. Portanto, o protagonismo dos movimentos sociais do campo na construção destas políticas é outra especificidade do processo de instituição de políticas públicas de acesso desta população à Educação Superior.

Na próxima seção, fizemos uma síntese dos avanços da Educação do Campo no que diz respeito à implementação de políticas públicas educacionais no âmbito do Estado, focalizando as três principais políticas que incidem sobre a formação de educadores do campo – o PRONERA, o PROCAMPO e o PRONACAMPO. A partir desta contextualização, foi realizada uma discussão teórica sobre alguns dos principais desafios enfrentados na institucionalização destas políticas, o qual pode fornecer subsídios para ampliar a compreensão sobre os desafios enfrentados na constituição da LICENA na UFV.

2.2. OS AVANÇOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESFERA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E NO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

É consenso em estudos e pesquisas sobre a Educação do Campo o reconhecimento do I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária – ENERA, ocorrido em 1997, como a data de batismo do que tem sido chamado de Movimento Nacional da Educação do Campo. Realizado em Brasília, este encontro foi promovido

pelo Movimento Social dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O objetivo deste encontro foi o de fazer um balanço dos diferentes níveis de escolarização desenvolvidos nos assentamentos de reforma agrária (FERNANDES e MOLINA, 2004; MUNARIM, 2008).

Do (re)conhecimento das diferentes realidades das populações do campo e da necessidade de ampliar a educação/alfabetização desta população, foi encaminhada a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Ocorrida em julho de 1998, a I Conferência teve como um dos seus objetivos aprofundar os debates sobre a situação educacional das populações do campo e ampliar as articulações políticas, visando colocar a Educação do Campo na agenda governamental das políticas públicas (MUNARIM, 2008).

Nasce durante esta Conferência o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, instituído em 16 de abril de 1998, pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária e incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2001. O Programa nasceu com o objetivo de alfabetizar e formar educadores de jovens e adultos para os assentamentos e acampamentos de reforma agrária, avançando nas propostas de elaboração de cursos a nível superior, técnico e de pós-graduação (SANTOS e SILVA, 2016).

O protagonismo dos movimentos sociais na elaboração e execução do PRONERA é considerado uma das suas principais características. Assim, a partir das práticas acumuladas pelos movimentos sociais em seus processos formativos, o Programa tem contribuído para a democratização do acesso à escolarização das populações do campo, em diferentes níveis e áreas do conhecimento, com redução significativa dos níveis de analfabetismo nos assentamentos de Reforma Agrária (MOLINA, 2015).

Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 234), os cursos de formação do PRONERA vêm constituindo uma identidade crítica à concepção de educação ainda predominante nas Universidades tradicionais. Por sua vez, trata-se de uma crítica que não se constrói contra a Universidade, “mas com ela no movimento das contradições

próprias a uma relação entre sujeitos tão diferentes”. Estes autores apontam, portanto, indícios de que as concepções de educação e formação trazidas pelos cursos de educadores do campo, ao provocar alterações na organização das IES, tencionam as relações institucionais estabelecidas.

Desse modo, a criação do PRONERA tem sido reconhecida, na literatura sobre a Educação do Campo, como outro marco importante na história do Movimento da Educação do Campo, pois suas práticas e acúmulos teóricos motivaram e influenciaram a “concepção e a elaboração de novas políticas públicas, tendo em vista o desenvolvimento do campo através de ações educativas que contribuíram na formação dos sujeitos” (SANTOS e SILVA, 2016, p. 140). Entre essas políticas, destacamos o Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo – PROCAMPO, objeto central desta pesquisa.

O objetivo principal do PROCAMPO é a ampliação dos projetos da Educação do Campo para a esfera da formação de educadores para atuação nas escolas do campo. Proposta que já vinha sendo elaborada desde a I Conferencia Nacional Por uma Educação do Campo, mas que se consolidou na II Conferência, ocorrida em 2004, como uma das “prioridades requeridas pelo Movimento” (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 237).

Em 2007, o Programa foi reconhecido e oficializado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), juntamente à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), a partir daí inicia-se sua implantação nas primeiras Instituições de Ensino Superior: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB) (SANTOS e SILVA, 2016).

Assim, o PROCAMPO se constitui como política pública de formação de educadores do campo, com o objetivo de formar professores que tenham condição de atuar nas escolas do campo e atender as suas especificidades, ou seja, formar educadores e educadoras que articulem nos seus processos de aprendizagem a realidade das lutas dos camponeses pelo direito a terra e a educação; que respeitem e valorizem os conhecimentos da cultura popular e os saberes construídos a partir das experiências políticas e pedagógicas dos movimentos sociais do campo; que sejam capazes de mobilizar a escola e as comunidades envolvidas nos processos de desenvolvimento local

e de transformação política, social e econômica (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014).

Apesar de o PROCAMPO representar uma conquista dos movimentos sociais no que diz respeito ao acesso das populações do campo à Educação Superior e à qualificação de docentes para atuarem nas escolas do campo, inicialmente o Programa não garantia a continuidade e permanência dos cursos de formação de educadores do campo nas IES, já que eram implementados como “projetos especiais”, autorizados para apenas uma turma. Assim, a garantia de continuidade destes cursos só foi se consolidar com a assinatura do Decreto 7352/2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, possibilitando a criação, por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 238).

Conforme documento orientador publicado pelo MEC (BRASIL, 2013, p. 6), o objetivo geral do Programa consiste no “apoio técnico e 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 oferta da Educação Básica e Superior”. Desta forma, o Programa é constituído por quatro eixos de ação, dentre os quais se encontra o apoio à formação de educadores do campo, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos cursos de licenciatura desta modalidade nas IES, o qual foi colocado em prática por meio do PROCAMPO. Com a incorporação do PROCAMPO ao PRONACAMPO, uma das conquistas desse programa foi a publicação do Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012, que viabilizou a abertura de 42 cursos de formação de educadores do campo, a exemplo da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa, lócus da presente pesquisa.

Semelhante à experiência das políticas públicas de Educação do Campo, a LICENA deve ser considerada como um ponto de chegada e não de partida. Ou seja, antes da convocação pelo Edital para a implementação das licenciaturas em Educação do Campo, já havia na Instituição um acúmulo de ações, projetos e programas¹⁷ – de ensino, pesquisa e extensão – que traziam a discussão da Educação do Campo,

¹⁷ Dentre estes, destacamos o Programa Observatório da Educação do Campo (OBEDUC), o Núcleo de Educação do Campo e Agroecologia na UFV, o Programa TEIA, além das ações junto ao Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA/ZM) e outros.

Agroecologia, Educação Popular, EFAs, dentre outras ue deram sustentação para a criação do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2014, n.p.).

Portanto, são documentos que, além de registrarem a trajetória de conquistas da Educação do Campo na estrutura do Estado, revelam uma construção de concepções políticas, pedagógicas e filosóficas que estiveram presentes no processo histórico e dialético de configuração de uma proposta de formação em Licenciatura em Educação do Campo.

2.3. AGRONEGÓCIO E EDUCAÇÃO RURAL X AGRÍCULTURA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: A MATERIALIDADE DAS POLÍTICAS PUBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Orientados pelo propósito de analisar o processo de constituição da LICENA na UFV, partimos de uma perspectiva histórica dos conflitos, das tensões e das contradições que permearam este processo. Desse modo, realizamos nesta seção a identificação das concepções filosóficas e pedagógicas que estão presentes tanto nos documentos legais que dispõem sobre as três principais políticas de Formação de Educadores do Campo – o PRONERA, o PROCAMPO, o PRONACAMPO, quanto no Projeto Político-Pedagógico da LICENA que, grosso modo, é fruto destas políticas e nelas se ancora.

Ressaltamos, que as concepções subjacentes aos referidos documentos têm sua origem na materialidade dos movimentos sociais do campo em suas lutas contra o modelo capitalista de produção, ou seja, em oposição às concepções hegemônicas de campo, de agricultura e educação, reproduzidas por este modelo. Dessa forma, Arroyo (2010) ressalta que a compreensão das concepções políticas, filosóficas, pedagógicas e outras, que constituem e orientam os cursos de Formação de Educadores do Campo, devem e precisam ser analisadas a partir da materialidade histórica dos conflitos de classe e das tensões entre projetos políticos, econômicos, sociais, educacionais e pedagógicos antagônicos.

Nesse sentido, e para uma melhor compreensão sobre a materialidade das políticas públicas de Formação de Educadores do Campo, apresentamos uma breve

discussão sobre as *concepções de campo/agricultura*¹⁸ e de *educação* preconizadas pelos sujeitos da Educação do Campo, consideradas por autores como Molina (2015) e Caldart (2015) como o *alicerce* dessas políticas. De acordo com as autoras, tais concepções são fruto das contradições do modelo de produção capitalista, portanto precisam ser analisadas à luz dos antagonismos entre as concepções hegemônicas capitalistas e as concepções contra hegemônicas dos movimentos sociais.

Em primeiro lugar está a concepção do *campo* como *meio rural*, dominante entre os empreendedores do agronegócio. Nessa concepção, ignora-se o *campo* como lugar de sujeitos que vivem, lutam e trabalham para reproduzir suas próprias formas de existência, de cultura, de produção, de conhecimento, etc., prevalecendo os modos de produção capitalista (agronegócio), em que as relações humanas e comunitárias são substituídas pela subalternização do trabalho, o homem é substituído pelas máquinas, a diversidade é substituída pela padronização da produção e do consumo, a agricultura tradicional, os rios e as florestas são substituídos pela paisagem homogênea e degradante da monocultura. Segundo Caldart (2015), a concepção de *campo* do agronegócio tem por finalidade última a concentração do capital por meio da subalternização da mão-de-obra do trabalhador, da exploração, da propriedade privada, do agrotóxico, da superexploração da natureza, etc.

No contraponto, temos a *concepção de campo e agricultura* constituída pela experiência política dos movimentos sociais, que busca o reconhecimento do *campo* como espaço de sujeitos que vivem, lutam e trabalham para reproduzirem suas próprias formas de existência, de cultura, de conhecimento, etc. – o que exige um modelo de produção que seja integrado às relações tradicionais comunitárias e com a natureza, de maneira equilibrada e sustentável. Na concepção de agricultura preconizada pelos movimentos sociais do campo, um dos principais objetivos é a produção de alimentos “saudáveis e ambientalmente sustentáveis para o conjunto da população e dinamizando o território onde são produzidos” (CALDART, 2015, p.11). Trata-se, portanto, de uma concepção que reconhece o *campo* como lugar da diversidade de cultura agrícolas, da Agroecologia, da soberania alimentar, da democratização do uso da terra, de relações familiares, comunitárias e de solidariedade, de reprodução da vida e manutenção da

¹⁸ O motivo de colocarmos as concepções do campo e agricultura juntas é pelo fato das relações de produção agrícola, sejam capitalistas ou comunitárias tradicionais, influenciarem diretamente nas determinações políticas, econômicas, sociais e culturais que incidem sobre o campo.

agrobiodiversidade. Desse modo, para se alcançar estes patamares, faz-se necessário promover um modelo de *educação/escola* específico para as populações do campo, a partir de uma concepção que contraponha a concepção dominante de *Educação Rural*.

Sob esta perspectiva, a *concepção de educação* construída pelos sujeitos da Educação do Campo reconhece para além da educação escolar. É uma concepção ampla de educação/formação, que acontece em diferentes tempos e espaços, ou seja, nas relações familiares, sociais, culturais, de trabalho, institucionais, etc. No entanto, esta concepção não deslegitima a importância da educação escolar, pelo contrário. Ao mesmo tempo em que valoriza os saberes construídos nos espaços não formais (familiar, comunitário, no trabalho, etc.), reconhece a importância da escola enquanto um espaço político, de socialização e articulação entre os saberes formais e não-formais, ou seja, considera a escola um espaço de democratização do conhecimento. Conforme Caldart (2008, p. 78), nesta concepção a educação/formação humana está “colada à vida real, suas contradições, sua historicidade; a pretender educar os sujeitos para um trabalho não alienado; para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o humano”.

Neste sentido, trata-se de uma concepção oposta à *Educação Rural* que, além de contribuir para consolidar o modelo capitalista de produção agrícola, não reconhece o protagonismo das populações do campo no processo de transformação da sociedade, resultando na desvalorização do campo enquanto espaço de produção de cultura e conhecimento. Diferente desta concepção, a Educação do Campo vem lutando por uma proposta de educação que valorize e legitime os saberes e as práticas constituídas nas experiências camponesas, inclusive pedagógicas (RIBEIRO, 2010).

Desse modo, Molina (2014, p. 226) ressalta a importância de se criar um “projeto de escola que se articula com os projetos sociais do campo”, ou seja, que estabeleça o vínculo entre os conteúdos curriculares e a realidade vivenciada pelos educandos em seus territórios; que valorize e articule os conhecimentos produzidos pela cultura camponesa aos processos formativos; que sirva como uma ferramenta de luta para a conquista dos direitos humanos; que promova a emancipação e o desenvolvimento territorial das comunidades camponesas. Para isto, é necessário formar educadores que tenham o compromisso com as concepções de *campo/agricultura* e de *educação/escola* preconizadas pelos sujeitos da Educação do Campo. É esta

necessidade que dá origem e fundamenta a construção das políticas públicas de Formação de Educadores do Campo, protagonizadas pelos movimentos sociais do campo – a exemplo do PRONERA, do PROCAMPO, do PRONACAMPO e, conseqüentemente, do PPP/LICENA, os quais, a partir de agora, serão apresentados, com ênfase em suas concepções filosóficas e pedagógicas¹⁹.

Com este fim, apoiamo-nos na perspectiva adotada por Saviani (2011, p. 31), para quem a *Concepção Pedagógica* está relacionada ao “modo de operar, de realizar o ato educativo [...] constituindo a própria substancia da prática educativa”, ou seja, as práticas, os métodos, os instrumentos, etc. Já a noção de *Concepção Filosófica*, também na perspectiva do mesmo autor, está sendo compreendida enquanto as ideias e/ou conceitos que, “sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa”, expressam uma visão geral sobre o homem, sobre a educação e sobre a sociedade.

É importante ressaltar que essas definições encontram-se intrinsecamente vinculadas, ou seja, toda concepção pedagógica tem um fundamento filosófico e político, assim como a concepção política e filosófica também se constituem a partir da prática pedagógica. Deste modo, a pedagogia, compreendida como prática (ou *práxis*) fundamenta-se teoricamente, da mesma forma que a teoria é fundamentada pela prática (SAVIANI, 2011). A partir destas noções, elaboramos uma subseção onde são identificadas as concepções filosóficas e pedagógicas presentes nos principais documentos legais dos cursos de Formação de Educadores do Campo, mais especificamente que dispõem sobre o PRONERA, o PROCAMPO, o PRONACAMPO e, também, o Projeto Político Pedagógico da LICENA (PPP/LICENA).

2.3.1. PRONERA, PROCAMPO, PRONACAMPO E PPP/LICENA: CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS E PEDAGÓGICAS

Portaria N° 10 de 16 de Abril 1998

A Portaria N° 10 de 16 de Abril 1998, que instituiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tem como objetivo fortalecer a educação nos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, “utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável dos

¹⁹ Como alguns dos documentos analisados dispõem sobre mais de uma destas política, os apresentaremos em ordem cronológica.

Projetos de Assentamento” (BRASIL, 1998, grifo nosso). Apesar desse documento não apresentar as concepções que queremos identificar de forma específica, o apresentamos por sua importância enquanto um Marco Legal das políticas públicas de Educação do Campo. É, também, através deste documento que o Manual de Operações do PPRONERA é aprovado e onde podemos identificar grande parte das concepções pedagógicas e filosóficas presentes neste Programa.

Manual de Operações do PRONERA

O Manual de Operações do PRONERA, aprovado pela Portaria Nº 10 de 16 de Abril 1998, tem como objetivo “orientar o conjunto de entes federados, instituições de ensino, movimentos sociais camponeses envolvidos e dispostos a participar da construção da Educação do Campo em nosso País”. Portanto, este documento apresenta maior parte das informações a respeito do PRONERA: histórico, princípios, metas, ações, concepções, etc..

Focando no que é específico a Formação de Educadores do Campo, uma das concepções em destaque neste documento refere-se à *Práxis* educativa. A partir dessa concepção, compreende-se que a formação será tão mais libertadora, política, transformadora, conscientizadora e emancipadora, quanto mais se realizar de forma democrática, ou seja, com a participação dos sujeitos coletivos e movimentos sociais do campo em todas as etapas de sua construção; participação pedagógica, curricular, na gestão, etc. (FREIRE, 1996). Trata-se, portanto, de uma concepção filosófica e pedagógica, pois ao mesmo tempo em que concebe que a educação deve ser democrática e participativa, orienta a forma de se construir o conhecimento e os processos formativos, ou seja, por meio de uma prática coletiva que seja capaz de transformar a realidade. Nesse sentido, se opõe às práticas individualistas praticadas nas instituições tradicionais de educação, onde as relações são altamente hierarquizadas (ARROYO, 2012b).

b) **Práxis:** um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade; uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos, educadores e técnicos em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora.

[...]

f) **Participação social:** o PRONERA se desenvolve por meio de uma **gestão participativa**, cujas responsabilidades são assumidas por todos os envolvidos na construção, acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos. A parceria é condição essencial para a realização das ações do PRONERA. Os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais do campo, as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais (BRASIL, 2016, p. 15-16, grifo nosso).

Além da Práxis, destacam-se ainda a presença das concepções filosóficas e pedagógicas da *Educação como direito* e como *ação transformadora*. Compreendida como um direito, a educação deve ser garantida pelo Estado por meio de políticas públicas, a todos e com qualidade; *respeitando e valorizando a diversidade* das populações do campo – sendo esta outra concepção de educação presente no documento (HADDAD, 2012). Além disto, o documento explicita que os processos formativos desenvolvidos pela Educação do Campo devem buscar a transformação da realidade das populações do campo; por meio da *práxis*, da *valorização da diversidade* e dos conhecimentos produzidos no campo. Nesse sentido, o documento informa tanto sobre a finalidade (concepção filosófica), quanto sobre a forma (concepção pedagógica) de alcançar os propósitos da Formação de Educadores do Campo.

Os princípios político-pedagógico do PRONERA baseiam-se na **relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial sustentável**.

[...]

a) **Democratização do acesso à educação:** a cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária será assegurada, também, por meio da **oferta de uma educação pública, democrática e de qualidade, sem discriminação** e cuja responsabilidade central seja dos entes federados e suas instituições responsáveis e parceiras nesse processo.

b) **Inclusão:** a indicação das demandas educativas, a forma de participação e gestão, os fundamentos teóricos metodológicos dos projetos devem **ampliar as condições do acesso à educação como um direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária**.

[...]

a) Diálogo: uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o **respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento** (BRASIL, 2016, p. 14,15 e 16, grifo nosso).

Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010

O Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA. Segundo Munarim (2011, p. 56), este documento

representa a efetivação de uma política pública de Educação do Campo, no sentido de política permanente, “porque é materializada no escopo do Estado brasileiro”. O autor ainda ressalta a importância deste documento ao elevar o PRONERA e todo seu conteúdo à “categoria de política pública”. Além disto, valoriza as propostas educacionais constituídas no âmbito dos movimentos sociais do campo e reforça a necessidade de ampliar o direito à Educação Superior – com destaque para as concepções filosóficas e pedagógicas de *Educação* (ou formação) *Contextualizada* e da *Alternância*, respectivamente.

Ao reconhecer a educação enquanto uma prática que humaniza, transforma e promove o desenvolvimento social, os sujeitos da Educação do Campo compartilham da perspectiva de Paulo Freire (1977), para quem a educação/formação deve ser contextualizada, de forma que a produção do conhecimento se concretize articulada a realidade da vida das populações do campo. Nesta concepção, o diálogo entre os conteúdos curriculares e o contexto social, político, econômico e cultural dos sujeitos do campo é fundamental para a formação de uma consciência crítica e reflexiva capaz de promover as transformações necessárias em prol da liberdade, da autonomia e da defesa dos direitos humanos²⁰.

§ 3o As instituições públicas de ensino superior deverão **incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação**, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

[...]

Art. 6o Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e **apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo**, considerando os **saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos** e a construção de propostas de **educação no campo contextualizadas**. (BRASIL, 2016, P. 128, grifo nosso).

A presença da *Alternância* no Decreto demarca uma das especificidades pedagógicas (e filosóficas) da política de Formação de Educadores do Campo; inclusive

²⁰ Ressaltamos que esta concepção se contrapõe a concepção de Educação Rural que, ao considerar os saberes produzidos pelos sujeitos do campo como atrasados, menospreza o diálogo com suas realidades, buscando a sua superação. Portanto, voltamos a lembrar dos projetos e programas de Extensão Rural implementados pela UFV durante grande parte da sua trajetória, que tinham como objetivo difundir as técnicas agrícolas capitalistas na Zona da Mata Mineira “levando” o conhecimento para as populações do campo, de forma impositiva e verticalizada (COELHO, 1992).

enquanto um meio para se concretizar o diálogo entre os conhecimentos produzidos nas Universidades com a realidade camponesa. A partir da alternância, os processos formativos acontecem em tempos e espaços alternados, sendo que uma parte da formação se dá na Universidade (Tempo Escola) e a outra nas comunidades rurais (Tempo Comunidade). De acordo com Molina (2014, p. 230), além de promover a “articulação entre a educação e a realidade específica do campo”, um dos objetivos da alternância é permitir que as populações do campo acessem a Educação Superior sem precisarem deixar de viver no campo. Ao mesmo tempo, para Brito (2016), a alternância pedagógica promove a aproximação da Universidade com a materialidade da vida dos sujeitos do campo; suas formas de produção do conhecimento e suas contradições.

§ 2o A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive **a pedagogia da alternância**, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e **por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão** (BRASIL, 2016, p. 128, grifo nosso).

II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da **pedagogia da alternância** (BRASIL, 2016, p. 131).

Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012

O Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), tem como objetivo a ampliação da política pública de Formação de Educadores do Campo, o PROCAMPO, entrando em vigência por meio da política do PRONACAMPO. A partir do Edital, as IES foram convocadas a concorrer à implementação de 42 cursos de Licenciatura em Educação do Campo – com recursos disponíveis para o ingresso de 120 estudantes por ano, durante três anos. Ainda estabelece “critérios e procedimentos para fomento de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo” destinado à formação de professores para atuarem nas escolas do campo (BRASIL, 2012, p.1). Além das concepções de *educação contextualizada e alternância*, destacadas anteriormente, identificamos no Edital a presença das concepções pedagógicas de docência e prática *multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar*.

As propostas deverão ter como **base a realidade social e cultural específica dos povos do campo** e diagnóstico sobre o Ensino Fundamental e Ensino Médio das comunidades rurais a serem beneficiadas com os cursos.

[...]

3.5 - Os projetos apresentados deverão:

a) **considerar a realidade social e cultural específica das populações a serem beneficiadas**, o acúmulo dos Comitês/Fóruns Estaduais de Educação do Campo, onde houver, e as demandas dos sistemas estaduais e municipais de ensino;

[...]

c) apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em **Regime de Alternância** entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade;

[...]

e) apresentar currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento previstas para a **docência multidisciplinar**;

[...]

j) promoção de estratégias de formação para a **docência multidisciplinar** com organização curricular por áreas de conhecimento;

k) realização de práticas pedagógicas orientadas em **Regime de Alternância** (BRASIL, 2012).

Mais do que definir as concepções pedagógicas *multi, inter e transdisciplinares*, é importante ressaltar que estas decorrem da realidade concreta dos contextos educacionais tradicionais. Assim, para Frigotto (1995), a interdisciplinaridade deve ser compreendida como fruto de uma necessidade histórica e cultural de superação das práticas disciplinares tradicionais, organizadas em currículos fragmentados, sobre a influência do modelo industrial capitalista. Trata-se de uma concepção pedagógica que tem como objetivo a apropriação prática e teórica da totalidade, ou seja, que busca compreender os fenômenos sociais, físicos, ambientais, culturais, etc., em suas complexidades, de forma conectada. Desta forma, faz-se necessário o diálogo e interação entre as diferentes áreas do conhecimento/disciplinas, numa verdadeira construção coletiva do conhecimento.

Nesta busca, autores como Morin (2002) têm chamado a atenção para a *transdisciplinaridade*; uma concepção pedagógica que amplia as relações disciplinares ao reconhecer a interdependência entre as diferentes áreas do conhecimento, sendo imprescindível romper as barreiras entre uma e outra, favorecendo um trânsito livre entre elas para que se dê a compreensão da totalidade.

Portaria N° 86 de 1º de fevereiro de 2013

Criada e formalizada no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), esta Portaria institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO e define suas diretrizes gerais. Focando no que é específico à Formação de Educadores do Campo, identificamos novamente a presença das concepções de *educação/formação contextualizada* e de *alternância*. No que diz respeito à *proposta pedagógica por áreas de conhecimento e projetos temáticos*, trata-se de estabelecer processos educativos que relacionem as disciplinas e os conteúdos com temas condizentes com as realidades concretas da vida no campo, portanto opera em consonância com a concepção de *educação contextualizada* e de *práxis pedagógica*.

III - desenvolvimento de políticas de **formação de profissionais da educação** para o atendimento da especificidade das escolas do campo, **considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo**;

[...]

Art. 6º - O Eixo Formação de Professores compreende:

I - a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de *utilização da pedagogia da alternância*; e

II - a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e *especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos* (BRASI, 2013, n.p., grifo nosso).

Nota Técnica Conjunta N° 3/2016/GAB/SECADI/SECADI

Instituída no âmbito do MEC, a Nota Técnica Nota Técnica Conjunta N° 3/2016/GAB/SECADI/SECADI tem como objetivo esclarecer e “orientar as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) quanto à oferta dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, de forma contínua e sustentável, conforme os termos do Edital de Seleção n° 02/2012 – SESu/SETEC/SECADI/MEC” (BRASIL, 2016). Das concepções pedagógicas e filosóficas identificadas neste documento destacam-se, novamente, a *alternância*, a *práxis* e a *docência multidisciplinar*.

2.3. As Licenciaturas devem integrar programas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, sendo ofertadas na modalidade presencial, com a garantia da infraestrutura

adequada e **desenvolvimento pelo Regime de Alternância, com vivências dos tempos educativos – Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC).**

2.4. A Alternância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo como estratégia curricular deve ser sistematizada em tempos educativos que estão intensamente interligados - TE/TC. Nessa lógica, o cursista vivencia um *processo educativo que articula permanentemente a experiência que ocorre no interior da Instituição com a experiência de trabalho e do cotidiano de sua própria comunidade (práxis pedagógica)*. Ao cursista é demandado um trabalho reflexivo sobre as experiências vividas nesses cenários diferenciados; o **protagonismo em sua própria formação**; o engajamento nas vivências dos tempos educativos - TE e TC, e a **participação em seu contexto local, no sentido de transformá-lo socialmente.**

[...]

2.6. A **formação específica deve ser realizada para docência multidisciplinar**, em uma das áreas de conhecimento: linguagens e códigos; ciências humanas; ciências da natureza; matemática; ciências agrárias.

2.7. A habilitação em determinada área de conhecimento deve estar identificada na certificação da Licenciatura em Educação do Campo, em plena sintonia com os princípios estabelecidos pelas normas, que advogam a importância de os **processos educativos respeitarem de forma integral a realidade e os contextos da produção material da vida dos povos do campo** (BRASIL, 2016, grifo nosso).

Projeto Político-Pedagógico/LICENA

O Projeto Político-Pedagógico da LICENA, elaborado na ocasião da chamada pública do Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012, é o documento que contém um arcabouço de informações sobre o curso: finalidades e objetivos; estrutura organizacional e curricular; tempo de formação dos alunos; fundamentação legal; princípios e concepções políticas, filosóficas e pedagógicas; proposições metodológicas; formas de avaliação; infraestrutura; recursos etc.. Portanto, consiste em um importante material orientador dos processos formativos da LICENA.

Fruto da política pública de Formação de Educadores do Campo, a Licenciatura em Educação do Campo da UFV tem como objetivo formar professores e educadores habilitados nas áreas das Ciências da Natureza, para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio na Educação do Campo. Nesse sentido, propõe uma formação que esteja ancorada nas concepções de educação, campo/agricultura e sociedade preconizadas pelo Movimento da Educação do Campo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2014).

É importante lembrar, como já mencionado na segunda seção deste capítulo, que a constituição da LICENA na UFV não é um ponto de partida, mas de chegada. As experiências e os acúmulos da Universidade junto às organizações e movimentos sociais do campo, particularmente na Zona da Mata Mineira, proporcionaram um terreno fértil para a criação do curso. Ao identificar as concepções presentes no Projeto Político-Pedagógico da LICENA, constatamos que este se encontra em conformidade com a legislação específica para as políticas de Formação de Educadores do Campo, onde podemos destacar as concepções de *Agroecologia* e de *princípio educativo do trabalho*. Além de todas as outras que foram identificadas e explicitadas nos outros documentos, como a alternância, a interdisciplinaridade, a práxis, etc..

Entre as concepções identificadas no PPP da LICENA a *Agroecologia* é a mais marcante – reconhecida como um dos pilares da proposta de formação do curso. De acordo com Marques et al. (2016), a criação da LICENA se materializa em torno desta concepção. Assim, o PPP do curso propõe que os Programas, os Projetos e as ações de ensino, pesquisa e extensão sejam “orientados para uma agricultura de base agroecológica que, sob outro paradigma científico, educacional e de desenvolvimento, visam o fortalecimento da agricultura familiar e camponesa e da Agroecologia em nossa sociedade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2014, n.p.).

Contrária à concepção agrícola do agronegócio, a Agroecologia visa a produção saudável e sustentável dos alimentos, por meio da sistematização dos conhecimentos técnicos e dos saberes tradicionais dos povos originários e camponeses, que incorporam “princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura” (GUBUR e TONÁ, 2012, p. 59).

A partir da concepção agroecológica, busca-se a construção de processos formativos capazes de estabelecer uma relação de respeito com o meio ambiente, por meio de práticas sociais, econômicas e culturais sustentáveis, articulando os conhecimentos das áreas das Ciências da Natureza – física, química e biologia, através de práticas pedagógicas interdisciplinares (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2014).

É importante ressaltar que a relação da UFV com a Agroecologia tem se configurado em um campo de tensões e contradições; pelo compromisso histórico da

Instituição com o agronegócio e pela existência “de dois projetos de desenvolvimento de campo e de sociedade em disputa no cenário nacional: o agroNEGÓCIO versus a agriCULTURA” (SILVA e MIRANDA, 2015, n.p.).

Além da Agroecologia, identificamos a presença do *trabalho como princípio educativo* como uma das concepções filosófica e pedagógica que sustentam a construção dos conteúdos curriculares da LICENA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2014). Filosófica, porque aporta para uma concepção de educação, em que trabalho (a *práxis*) é “produto dos meios de vida tanto nos aspectos materiais quanto culturais – ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica e de formas de sociabilidade” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2012). Pedagógica, porque orienta uma prática educativa que articula os meios de produção e trabalho das populações do campo aos conteúdos (teorias) curriculares.

É importante ressaltar que a concepção do *trabalho como princípio educativo*, preconizada pelos movimentos sociais do campo, busca uma reflexão crítica acerca das formas de trabalho estabelecidas historicamente pelo modelo capitalista e do conhecimento produzido sobre esta lógica. Desta forma, propõe uma concepção, em que o trabalho como princípio educativo contribua para a construção de uma consciência crítica sobre as relações subordinadas de trabalho e que, ao mesmo tempo, emancipe, liberte e dê autonomia aos trabalhadores e trabalhadoras do campo em suas formas de produção e reprodução da vida.

Nesse sentido, a LICENA é fruto dessa trajetória de enfrentamento à lógica capitalista de produção, em que a Agroecologia vem sendo trabalhada institucionalmente como uma proposta alternativa de produção, de sociedade e educação, frente às perspectivas hegemônicas. Desta forma, conforme veremos no capítulo sobre as tensões políticas e ideológicas no processo de constituição da LICENA, trata-se de uma concepção que tem provocado muitos conflitos institucionais. O que se deve, por um lado, ao próprio contexto de criação da UFV e seu compromisso histórico com a produção capitalista latifundiária e, mais atualmente, com o agronegócio. É importante ressaltar que a UFV, durante as décadas de 1960 e 1970, foi uma das parceiras no processo de consolidação da Revolução Verde no Brasil, projeto capitalista de produção agrícola responsável por grande parte dos conflitos e problemas

sociais, culturais, ambientais e econômicos vivenciados hoje no campo brasileiro (COELHO, 1992; RIBEIRO, 2006).

Desta forma, as concepções que identificamos nas políticas públicas de Formação de Educadores do Campo apontam para a construção de outro paradigma de educação/formação. Um paradigma que supere a concepção de Educação Rural que, na tentativa de propor um modelo específico de educação “para” o campo, emoldurou padrões genéricos de educação, independente da diversidade. Uma concepção de formação centrada nos sujeitos coletivos e nos movimentos sociais do campo, que venha com as marcas de suas experiências históricas, de luta, de trabalho, seus saberes, etc.. Ao mesmo tempo, almeja-se uma formação ampla, que dê subsídios para que o profissional extrapole sua atuação para além dos espaços escolares, constituindo-se como efetivos agentes de transformação da realidade – na escola, na política, na agricultura, na reforma agrária, etc. (ARROYO, 2012a).

Uma vez que estas concepções são constituídas na materialidade das lutas camponesas e pautam um novo projeto de educação e sociedade, alternativo ao modelo capitalista hegemônico, efetuamos a seguinte questão: como essas concepções filosóficas e pedagógicas, ancoradas por políticas públicas têm sido acolhidas em seus processos de implementação nas instituições de Ensino Superior?

2.4. FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: NOVOS EMBATES

Conforme já destacamos nas seções anteriores, o processo histórico de institucionalização das políticas públicas de Educação do Campo no Brasil traz a marca das contradições do modelo capitalista de produção e desenvolvimento, que a mais de meio século tem resultado no enfrentamento entre as classes dominantes e as classes trabalhadoras. Nesse contexto, o protagonismo dos movimentos sociais do campo vem se consolidando na esfera das políticas educacionais, tanto na luta pelo direito a educação, quanto na elaboração das políticas públicas e das concepções alternativas às concepções hegemônicas de educação, campo, agricultura, sociedade, etc..

Autores como Arroyo (2012a), Brito (2013), Molina (2015) e Caldart (2015) têm afirmado em suas análises que os desafios presentes na institucionalização das políticas de Formação de Educadores do Campo no Brasil encontram seu sentido nas tensões e contradições, tanto do processo de expansão do modelo capitalista de produção agrícola,

estruturado pelo agronegócio, quanto do processo de expansão da Educação Superior nos últimos vinte anos.

No que tange às contradições do processo de expansão da Educação Superior no Brasil, Bittencourt (2013, p. 41) afirma que a crescente privatização deste setor, decorrente da intervenção dos organismos multilaterais²¹, tem sido um dos principais desafios enfrentados na institucionalização das políticas públicas de Formação de Educadores do Campo. De acordo com a autora, com o avanço da lógica empresarial e da ideologia neoliberal na Educação Superior, as Universidades vêm perdendo seu caráter social – o que “aponta para a consolidação do sistema capitalista”. Com isso, houve uma intensificação das disputas entre os setores privados e os movimentos sociais, defensores da educação pública, democrática e emancipatória.

A esse respeito, Caldart (2015, p. 12) afirma que as contradições presentes nesse contexto refletem os “objetivos do capital”, ou seja, apropriar-se da educação pública (organização, conteúdo e forma) para garantir a formação de mão-de-obra necessária a consolidação da lógica capitalista empresarial; “visando o aumento dos lucros das empresas, e compondo o velho conhecido exército industrial de reserva”. De acordo com a autora, esta lógica, que ela afirma pertencer aos “reformadores empresariais da educação”, apresenta os seguintes pilares:

avaliações externas em escala, que passam a incidir sobre objetivos e avaliações de cada escola; padronização (que é estreitamento) curricular a partir das exigências dos testes (é o que hoje se busca fazer estabelecendo uma “base nacional comum”); meritocracia, incluindo remuneração dos professores vinculada aos resultados dos testes dos estudantes; flexibilização (precarização) do trabalho dos profissionais da educação (para que possam ser demitidos mais facilmente caso saiam do padrão exigido); gestão empresarial das escolas, de preferência feita pelas próprias empresas, através de parcerias público-privadas, o que é uma forma de privatização da educação pública. A articulação destes conceitos e os mecanismos estabelecidos para sua operacionalidade exacerbam o controle ideológico sobre toda a estrutura educacional (CALDART, 2015, p. 13).

Conforme Molina (2015), a apropriação das políticas afirmativas tem sido uma das principais estratégias utilizadas pelos organismos multilaterais para consolidar sua presença e influência nas Universidades Públicas. Por meio dessas políticas, os

²¹ Segundo Brito (2013), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) são os dois principais exemplos de organismos multilaterais que influenciam as reformas educacionais nos países subdesenvolvidos como o Brasil, desde a segunda metade do século XX.

organismos multilaterais buscam alcançar os seguintes objetivos: fortalecer a lógica empresarial na educação pública; ocultar os conflitos, as contradições e as intencionalidades por traz das propostas de reestruturação das Universidades; influenciar diretamente na organização universitária e nos parâmetros curriculares.

No que tange, em particular, à política de Formação de Educadores do Campo, Molina e Rocha (2015, p. 238) afirmam que uma das consequências para essa política é a descaracterização de suas concepções e especificidades; entre elas o da *participação* dos movimentos sociais na elaboração das políticas públicas. De acordo com as autoras, a diminuição da participação dos Movimentos na elaboração dessas políticas tem resultado na incorporação de concepções hegemônicas nas mesmas, inclusive aquelas defendidas pelo agronegócio – como exemplo da concepção de “formação profissional do modelo industrial”, tem-se o Pronatec Campo.

Segundo Molina (2015), o acesso dos movimentos sociais do campo às Licenciaturas em Educação do Campo também correm o risco de se descaracterizarem. Para a autora (2015), isso ocorre devido à dificuldade destes cursos em resistir às exigências feitas pelas Universidades para que o acesso às vagas seja feito por meio do padrão convencional de vestibular; excluindo os critérios específicos de vinculação dos ingressantes ao campo e aos movimentos sociais.

Sobre a institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo, Arroyo (2012b, p. 361) afirma que uma das dificuldades consiste em adequar os projetos político-pedagógicos destes cursos ao sistema de gestão pedagógica e administrativa das Universidades; o que pode vir a descaracterizar as suas especificidades. Segundo o autor, um dos motivos pelo qual isso pode vir a ocorrer é a forte presença da lógica convencional de formação nas Universidades, que ainda reproduz o que ele chama de “protótipo único de educador”, ou seja, aquele docente/educador formatado para desenvolver processos formativos padrões, “independente da diversidade de coletivos humanos”.

A partir da análise deste e dos outros autores, podemos constatar que, ao mesmo tempo em que o protagonismo dos movimentos sociais é uma das características mais significativas do acesso das populações do campo a educação e, em particular, a Educação Superior, também é um dos principais motivos pelo qual se acirram as tensões entre diferentes concepções; “não apenas nas concepções de formação, mas

tensões políticas de reconhecimento dos Movimentos Sociais como autores nas Universidades, no MEC e nos órgãos de formulação e análise de políticas do Estado” (ARROYO, 2012b, p. 362).

Dessa forma, os cursos de Formação de Educadores do Campo vão constituindo suas práticas e concepções na materialidade das tensões, dos conflitos e das contradições entre lógicas hegemônicas e contra hegemônicas de educação e sociedade. E é nesse mesmo cenário que os movimentos sociais do campo vêm buscando, na organização das políticas de educação, o atendimento aos seus direitos humanos, sobretudo o direito a uma formação ampla e diversificada, “que trabalhe todas as dimensões da vida” (CALDART, 2015, p. 12).

Finalizando, cabe ressaltar que da revisão teórica apresentada nesse capítulo, sobre os novos embates presentes nas políticas de Formação de Educadores do Campo em esfera nacional, emergiram as seguintes questões orientadoras da continuidade do estudo: Qual a especificidade dos processos de constituição das Licenciaturas em Educação do Campo nos diferentes lugares do território nacional? Quais as dificuldades e desafios enfrentados nos diferentes contextos? Quais as conquistas e os avanços? Motivados por estas questões que, no próximo capítulo, analisamos o processo de constituição da LICENA na UFV, destacando as tensões, os conflitos e as contradições deste processo. Considerando que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em nossa sociedade, foram se constituindo em diferentes contextos históricos, políticos e sociais, torna-se importante e necessário uma melhor compreensão sobre as especificidades dos processos de constituição destes cursos.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA: UM CAMPO DAS CONTRADIÇÕES

Os objetivos do presente capítulo foram analisar e descrever os antecedentes históricos da Educação do Campo na UFV, o processo histórico de constituição da Licenciatura em Educação do Campo (LICENA) no contexto específico da Instituição, de maneira a evidenciar as contradições, tensões e conflitos que estiveram presentes na relação da UFV com a Educação do Campo e, em particular, com a LICENA.

3.1. OS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFV

Ao analisar o processo de constituição da LICENA, utilizamos a perspectiva histórica das contradições, sobretudo na acepção dialética de Marx (1977), que afirma que as relações sociais se constituem na materialidade da vida (dos modos de produção) e das contradições (típicas do movimento histórico e dialético da humanidade), estando condicionadas por estas. Na particularidade do modo de produção capitalista, que teve o seu auge em meados do século XIX com o avanço da modernização industrial, seus efeitos resultaram no aprofundamento das desigualdades sociais, culminando no acirramento das contradições e, conseqüentemente, dos conflitos entre as classes dominantes e as classes trabalhadoras. Assim, o modelo capitalista de produção influenciou toda a humanidade, provocando profundas transformações em todos os aspectos da vida – político, econômico, social e cultural.

Analisar o processo histórico de constituição da LICENA sobre a ótica das contradições é reconhecer a transitoriedade dos elementos/fatores que constituem/constituíram as relações sociais, políticas e institucionais desse processo. Ao mesmo tempo, é reconhecer que tais relações se constituem na materialidade histórica dos conflitos instaurados pelo processo de subordinação do campo à lógica capitalista de produção; que resultam nas lutas camponesas pela sobrevivência e, sobretudo, pela afirmação dos movimentos sociais como atores políticos, protagonistas nos processos de transformação social e na constituição de práticas e concepções contra hegemônicas de sociedade, de produção, de campo, de agricultura e, em particular, de educação (PIRES, 1997; NETTO, 2011; FRIGOTTO, 2012).

Como vimos no primeiro capítulo, as Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCs) nasceram do protagonismo das organizações e movimentos sociais na luta das populações do campo a uma educação que dialoga com sua realidade, suas formas de produção de vida, de cultura e de conhecimento; uma educação compreendida como um direito a ser garantido pelo Estado por meio de políticas públicas e que atenda aos interesses dessa população.

Todavia, é importante ressaltar que um dos princípios das LEDOCs está na diversidade (de sujeitos, de culturas e de práticas) e que cada Licenciatura emerge em contextos específicos, a partir de demandas locais específicas, de embates e de características próprias; o que torna ainda mais relevante os estudos sobre os processos de constituição desses cursos. Orientados pelo objetivo de compreender as especificidades da constituição da LICENA na UFV, suas tensões, conflitos e contradições, revisitamos e analisamos o contexto em que o curso emergiu, o que nos remeteu ao próprio histórico de criação da UFV.

A Universidade Federal de Viçosa foi criada em 1926, pelo governo do presidente Arthur da Silva Bernardes, sendo inicialmente denominada como Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV). De acordo com Silva (2007, p. 2), a Instituição nasceu da aliança entre o Estado brasileiro e os organismos internacionais de origem norte-americana com o objetivo de instituir uma educação superior de orientação agrícola, beneficiando, sobretudo, a elite agrária de Minas Gerais. Segundo o autor, a ESAV propunha a formação técnica em ciência agrônoma e veterinária aos filhos dos fazendeiros, especializando-os nos métodos de aplicação das novas tecnologias de produção, que incluía a utilização massiva de insumos agrícolas industriais e de máquinas para produção.

Com a formação proposta pela Instituição, buscava-se “efetivar uma ‘reforma rural’ que garantisse a modernização da agricultura do Estado em termos técnicos e socioculturais”, ou seja, a partir da eliminação dos modos de vida e de produção da agricultura camponesa tradicional; o que foi implementado, sobretudo, a partir das políticas de Extensão Rural. Neste contexto, as desigualdades sociais e econômicas foram tratadas apenas “como uma questão técnica” (SILVA, 2007, p. 2).

Assim, até os dias atuais, a UFV se destaca e diferencia pela tradição que tem no envolvimento e compromisso institucional com a política de desenvolvimento do

latifúndio e, mais atualmente, do agronegócio. Dialeticamente, as contradições da cultura hegemônica do agronegócio na Universidade favoreceram a articulação política entre professores, estudantes e representantes de movimentos sociais sujeitos que compartilham de uma outra concepção de formação, produção, agricultura, sociedade, etc.; que se contrapõem às concepções hegemônicas de origem da Universidade, ainda dominantes na Instituição.

A década de 1980 pode ser considerada um marco importante deste movimento no interior da UFV, em que é possível identificar a crescente participação de organizações e movimentos sociais vinculados à um outro projeto de campo, de agricultura, de educação e de sociedade. Como exemplo, destacamos a participação dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais da Zona da Mata Mineira, do Centro de Tecnologias Alternativas (CTA-ZM) e das Escolas Famílias Agrícolas de Minas Gerais. A partir desta articulação/movimento, foi possível colocar em prática um conjunto de programas, projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão que buscavam o fortalecimento da agricultura familiar camponesa, com base na concepção agroecológica de produção e a partir de uma compreensão holística e sistêmica das Ciências da Natureza (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2014, n.p.).

A crescente participação dos movimentos sociais nos projetos e programas de ensino, pesquisa e extensão da UFV, assim como a participação de professores da Instituição nos Conselhos Estadual e Nacional do PRONERA, no Programa Residência Agrária e no Grupo de Trabalho da SECAD, no início da década de 1990, contribuíram para inserir a Universidade nos debates sobre a Educação do Campo e a Agroecologia. Nesse processo, também foram efetivadas novas parcerias institucionais, dentre elas com a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Movimento dos Trabalhadores Sem Terras – MST, Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais – FETAEMG e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Parceria que viabilizou o “desenvolvimento do Projeto Educação, Campo e Consciências Cidadã, do PRONERA”²² (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2014, n.p.). As experiências e parcerias construídas no âmbito dos Projetos e

²² Desenvolvido em 2001, através da parceria entre a UFV, a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais (FETAEMG), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), este projeto teve como objetivo “alfabetizar jovens e adultos e promover a formação de educadores e educadoras de assentamentos e acampamentos de reforma agrária nas diferentes regiões de Minas Gerais: Jequitinhonha, Rio Doce, Mucuri, Triângulo, Centro e Sul” (SILVA, 2009, p. 2).

Programas de Educação do Campo e Agroecologia forneceram, por sua vez, as condições para a criação do Programa TEIA e do Programa Observatório da Educação do Campo (OBEDUC/CAPES/INEP), que tiveram um papel importante no processo e trajetória de constituição da LICENA.

Segundo Santos, Barbosa e Kölln (2013, p. 76), as ações do Programa TEIA, que iniciaram-se em 2005, nasceram do interesse comum de docentes e discentes da UFV em fortalecer e consolidar a articulação entre projetos e coletivos que compartilhavam de “concepções, práticas e metodologias de ensino, pesquisa e extensão universitária, baseadas no eixo teórico-metodológico da educação popular, das alternâncias educativas e da Agroecologia”. Sob essa perspectiva, a intenção do Programa era que esses processos educativos se constituíssem em parceria com os movimentos sociais do campo, fortalecendo o diálogo e a participação popular no âmbito da Universidade. Também era seu propósito que a Extensão Universitária se efetivasse por meio de processos dialógicos de construção do conhecimento, superando a lógica extensionista tradicional e conservadora, instituída pela UFV em conformidade com a concepção de Educação Rural e imposição da lógica capitalista de produção no campo.

O Programa OBEDUC, um projeto de pesquisa em rede intitulado Educação do Campo, Práticas de Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Alternâncias Educativas, foi implementado em 2010 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2014, n.p.), tendo se constituído a partir da articulação entre UFV, UEMG e a Universidade Federal de São João Del Rey, com parceria do MST de Minas Gerais, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e a FETAEMG (SILVA, 2014, p. 8). Com o propósito de produzir pesquisas em rede sobre a Educação de Jovens e Adultos do Campo em Minas Gerais, os estudos privilegiavam uma “ênfase nas dimensões das práticas educativas, dos processos de alfabetização e letramento e das dinâmicas pedagógicas construídas no interior dessas experiências”. Assim como o Programa TEIA, o OBEDUC também tinha como proposta a construção de conhecimentos, de práticas e de processos formativos realizados a partir de ações conjuntas, da interação e do diálogo entre docentes, discentes e os “educadores dos Movimentos Sociais” – revelando assim o caráter contra hegemônico das ações destes Programas na afirmação de outra perspectiva/concepção de formação, mais participativa e democrática.

Outro momento importante no processo de fortalecimento da participação e envolvimento das organizações e movimentos sociais na UFV foi a criação, em 2009, da Assessoria dos Movimentos Sociais. Tendo como principal objetivo de sua criação a aproximação da Universidade com os movimentos camponeses, de maneira ampliar a participação dos sujeitos coletivos do campo na elaboração de programas de ensino, pesquisa e extensão, com foco nas problemáticas sociais e na “realização efetiva dos direitos cidadãos”; dar subsídios à Instituição para a elaboração de “políticas públicas voltadas para os movimentos sociais”; implementar ações de apoio técnico em parceria com os movimentos sociais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2014, n.p.).

Ao mesmo tempo em que a criação de uma Assessoria de Movimentos Sociais na UFV nos fornece indícios do processo crescente de participação e de protagonismo das organizações e movimentos sociais em espaços públicos de grande relevância no cenário político, econômico e social; ela também nos permite evidenciar a existência de certo compromisso e/ou intencionalidade política da Instituição com alguns segmentos organizados da sociedade civil, inclusive com a incorporação de políticas de Ações Afirmativas.

Em 2012, o Observatório dos Movimentos Sociais, um dos projetos vinculados ao TEIA, foi institucionalizado na UFV enquanto um Programa de Extensão Universitária. Elaborado a partir da articulação do TEIA com grupos autônomos da Universidade e a Assessoria dos Movimentos Sociais, este Programa tinha os seguintes objetivos: mapear e sistematizar as experiências dos movimentos sociais, sobretudo do campo, contribuindo, desta forma, com o fortalecimento de suas ações; fortalecer a articulação política junto aos movimentos, potencializando suas ações. Para as finalidades deste Programa, foram realizadas parcerias com entidades que abordavam temáticas similares, tanto a nível local, como estadual, nacional e internacional. A partir do constante diálogo com os movimentos sociais, foi possível identificar suas demandas, o que incluía a Educação do Campo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2014).

No mesmo ano de 2012, também foi criado o Núcleo de Educação do Campo e Agroecologia na UFV (ECOIA), o qual integravam organizações e movimentos sociais do campo, sindicatos e associações, além do CTA/ZM, do Programa TEIA, da Casa dos Movimentos Sociais e do OBEDUC. De acordo com Silveira et al (2016, p. 2), um dos

principais objetivos do Núcleo consiste em ampliar e fortalecer a Educação do Campo, a Agroecologia e o diálogo com os movimentos sociais no âmbito da UFV, configurando-se como “um importante espaço de articulação das organizações e sujeitos sociais que compõe a rede do movimento agroecológico e da Educação do Campo da Zona da Mata Mineira”. As ações realizadas pelo Núcleo buscam, permanentemente, a construção de diálogos entre o saber popular e o saber acadêmico, de maneira a possibilitar às populações do campo e aos povos tradicionais socializarem suas potencialidades e seus desafios. Aprovado e institucionalizado formalmente em 2016 pelas instâncias burocráticas e deliberativas da Instituição, o ECOA representa mais uma conquista no processo de ampliação e fortalecimento das práticas e concepções de Educação do Campo e Agroecologia na UFV.

Assim, em mais de trinta anos da história da Universidade Federal de Vicosa, temos assistido a emergência e consolidação de um conjunto de ações de ensino, pesquisa e extensão que, construídas em diálogo com os movimentos camponeses, contribuíram para fortalecer e afirmar a Educação do Campo e a Agroecologia na Instituição, criando as condições necessárias “para o compromisso recíproco entre os diversos atores na construção da Agroecologia na região e para a realização de projetos como o de criação do curso Educação do Campo – Licenciatura” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2014, n.p.).

No âmbito desse contexto de conquistas e do fortalecimento da Educação do Campo e da Agroecologia na UFV que ocorreu a publicação do Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012, convocando as Instituições de Ensino Superior a concorrerem à implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, possibilitando, assim, a criação da LICENA. Naquele momento, a criação de um curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFV era compreendida como mais uma estratégia para o fortalecimento da Agroecologia e da Educação do Campo enquanto áreas de conhecimento na Instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2014).

Ainda que a lógica capitalista permaneça hegemônica na Instituição, é possível identificar um processo crescente e significativo de abertura para participação de outros segmentos sociais na Universidade que, paulatinamente, têm possibilitado a consolidação de práticas e concepções contra hegemônicas de educação, de ciência, de

sociedade e de produção, inclusive produção agropecuária. Assim, paralelo ao avanço e ao fortalecimento destas práticas e concepções – representando importantes conquistas da Educação do Campo e da Agroecologia na UFV, também vão sendo configurados novos cenários na Instituição, a partir de novos embates, conflitos e contradições que emergem nesses contextos.

3.2. ESPECIFICIDADES DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DA LICENA: O ENCONTRO DA POLÍTICA COM A PRÁTICA

O processo de constituição da LICENA na UFV teve seu início em agosto de 2012, quando a Instituição recebeu o convite do MEC para concorrer ao Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012, que previa a abertura de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em Instituições de Ensino Superior (IES). Como condição para concorrerem ao Edital, as IES deveriam submeter um projeto político-pedagógico (PPP) específico de um curso de licenciatura para a formação de professores do campo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2014).

Conforme relata um dos representantes administrativos, (RA/1), assim que a UFV recebeu o convite para concorrer ao Edital, foi convocada uma reunião pela administração da Instituição, mais especificamente pela Pró-reitoria de Ensino, para que a proposta de criação do curso fosse avaliada coletivamente. Participaram dessa reunião, representantes da administração, diretores de centros das áreas das ciências humanas, biológicas, exatas e outras, além de professores de diferentes departamentos, como física, química, educação e matemática.

Nós recebemos de Brasília, nos convidando a participar para elaborar uma proposta de uma Licenciatura em Educação do Campo. Então nós convidamos os diretores de centro que poderiam estar envolvidos: Ciências Humanas, Biológicas, Exatas, etc. A partir deles, nós iniciamos uma conversa com professores dos departamentos. Na nossa primeira reunião tinha professores dos Departamentos de Educação, Física, Química, Matemática, Biologia, Solos (RA/1).

Ainda, de acordo com este representante administrativo, muitos dos participantes que estiveram presentes durante essa primeira reunião declinaram e a proposta acabou sendo assumida pelo Departamento de Educação, juntamente a alguns parceiros, como professores do departamento de Solos, Biologia e outros.

Começamos a discutir a proposta. Então nós tínhamos que preparar um projeto. Este projeto foi elaborado com a participação de diversos professores, mas já em sua

elaboração nós percebemos certa indisposição de alguns professores de algumas áreas em participar. Então o projeto foi elaborado mais por professores do Departamento de Educação, Departamento de Solos, da Biologia (RA/1).

Conforme relatos das outras entrevistas, em particular do *grupo 2*, um dos motivos pelo qual o curso foi assumido pelo Departamento de Educação foi o reconhecimento do envolvimento e acúmulo histórico de professores desse departamento com as experiências de Educação do Campo e de Agroecologia; com destaque para um conjunto de ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas, a exemplo dos Programas TEIA e OBEDUC. Ao participarem da primeira reunião, convocada pela Pró-reitoria de Ensino para avaliação da proposta de criação do curso, esses docentes defenderam que, pela sua experiência e acúmulo histórico existente com a Educação do Campo e a Agroecologia, o curso deveria ser sediado pelo Departamento de Educação.

Um aspecto importante a ser ressaltado nesse processo, conforme relatos dos professores entrevistados, é que havia naquele momento uma concepção, por parte da Pró-reitoria de Ensino, de que as vagas oferecidas pelo Edital deveriam ser distribuídas entre diferentes departamentos, além do interesse pelos recursos a serem disponibilizados para implementação do curso.

Havia um grande interesse da Pró-reitoria de Ensino; principalmente porque era recurso para a Universidade e eram vagas. Então era uma oportunidade que não queriam abrir mão. Tinha que acontecer o curso, tinha que acontecer a licenciatura em Educação do Campo. A expectativa de certa forma era de que depois, talvez, essas vagas fossem distribuídas nos departamentos (Boaventura).

Teve um chamamento geral na Universidade. Reuniu um conjunto de professores, de vários departamentos. Então naquela ideia – beleza, então vamos ganhar mais professores para os nossos departamentos. Essa talvez tenha sido uma primeira discussão (Cacique Raoní).

Naquela proposta inicial do pró-reitor havia uma concepção de um curso que seria um pouco parcelado, onde cada licenciatura assumiria uma parte, ficaria com algumas vagas e nós, enquanto Universidade, faríamos este curso (Olga Benário).

De acordo com os relatos, esta concepção foi questionada pelos professores do Departamento de Educação, que reforçaram seu protagonismo nas ações direcionadas a Educação do Campo e Agroecologia dentro da Instituição, resultando na aprovação da criação, pelo Departamento de Educação, de uma comissão para a elaboração de um PPP para o curso.

E aí, nossa bagagem na luta pela Educação do Campo, e, quando eu digo nós, eu estou dizendo mais amplamente, o papel da professora Lourdes Helena, os lugares que ela ocupou institucionalmente, o meu próprio e de outros colegas. Conseguimos fazer com que esses professores e esses técnicos ficassem sediados em um departamento, porque se não... O nosso argumento é de que ia haver uma dispersão e as pessoas iam ser absorvidas por uma dinâmica da Universidade e não dariam conta de buscar uma inovação curricular como a LICENA exige, exigiu e exigirá: a questão da alternância, das áreas de formação. Porque LICENA? Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza e Agroecologia foi o nome que nós demos (Cacique Raoní).

Uma das entrevistadas, ao relatar sobre sua participação no processo de avaliação da proposta de criação do curso, enfatiza a importância do protagonismo do Departamento de Educação nas ações junto aos movimentos sociais e suas experiências com Educação do Campo e a Agroecologia; o qual foi determinante para garantir que o curso fosse coordenado pelo Departamento.

Aí eu vou delimitando um pouco o histórico da Educação do Campo, os princípios, a sua oposição à educação rural, e situo que o Departamento de Educação já vinha há vários anos com ações nesse sentido, de estar participando, tanto em termo das conferências nacionais, dos encontros de pesquisadores, da rede mineira. Eu falo então que existe uma articulação com o protagonismo dos movimentos sociais e vou pontuando as ações. Naquele momento eu entendia que, por conta desse histórico e dessa atuação, era o Departamento de Educação que teria condição, obviamente aceitando e achando importantíssima a presença dos outros colegas, mas de nós assumirmos a condição desse processo. Ali então, acho até que por um desconhecimento, e aí muitos viram que havia algo novo mesmo, um fenômeno novo no ar. Muitos então se colocaram disponíveis. Nós conseguimos, estrategicamente, assumir a coordenação desse processo, por conta desse histórico que já vinha tendo aqui, de ações, de sujeitos inseridos e tal. Então, naquele momento, também indicamos o Geraldo. Já fomos pensando nessa possibilidade, dele assumir isso. Então, nós conseguimos trazer para cá. Dessa reunião, uma das ações de desdobramento e de encaminhamento, na perspectiva de pensar a submissão de um projeto via um trabalho multidepartamental, mas coordenado pelo Departamento de Educação, ele ganha forma e institucionalidade com a nomeação de uma comissão para criação do projeto e sua submissão ao Edital da SECADI, MEC/SECADI (Olga Benário).

Desta forma, a comissão formada para elaborar o PPP foi composta pelos professores Geraldo Márcio Alves dos Santos, Marcelo Loures dos Santos, Edgar Pereira Coelho, Lourdes Helena Silva, Leci Soares de Moura e Dias, Irene Maria Cardoso, Jaqueline Cardoso Zeferino, Maria do Carmo Couto Teixeira, Marcelo Ehlers Loureiro, Willer Araújo Barbosa, Denílson Santos de Azevedo, Antônio Bento Mâncio, Cristine Carole Muggler, Tereza Cristina Dias, Cezar Luíz de Mari, Élide Lopes

Miranda e Camila Zucon Ramos de Siqueira (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, ATO N° 002, 2013).

Após definida a criação de uma comissão para elaborar a proposta de criação de uma Licenciatura em Educação do Campo na UFV, em outubro de 2012 foi feito um informe no colegiado do Departamento de Educação em que um dos professores, representante da comissão de elaboração do PPP da LICENA, explicitou para este colegiado que o curso estava previsto para acontecer em regime de alternância, com 120 vagas por ano, que seria presencial, com encontros regulares com os movimentos sociais, proposta de habilitação em Educação do Campo com ênfase em Agroecologia²³ e abriria 15 vagas para professores efetivos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, ATA N° 244, 2012).

Durante o processo de elaboração do PPP, que seria submetido ao Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI n° 02/2012, foram realizadas várias reuniões, havendo uma grande mobilização entre parceiros e colaboradores. De acordo com um dos entrevistados, representante do Coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia, estes parceiros e colaboradores advinham de diferentes cursos, como o professor Marcelo (Departamento de Biologia), a professora Irene (Departamento de Solos), a professora France (Extensão Rural), professor Ivo, professora Izabel, professora Cristine, professor Anôr e outros. Além destes, também é mencionada a participação de discentes e de setores ligados aos movimentos sociais, a exemplo das EFAS e das AMEFAS.

Nós passamos a fazer reuniões para consolidar o Projeto Político-Pedagógico. Então, de novo uma mobilização de pessoas sensíveis, pessoas dispostas. Então a elaboração de programas analíticos, do escopo do Projeto Político-Pedagógico. Porque o projeto para o MEC já tinha isto, mas nós precisávamos consolidar do ponto de vista dos programas analíticos, então contamos com colaborações as mais diversas. Contamos com o professor Marcelo da Biologia, que tinha interesse em vir pra LICENA, mas acabou indo pra federal do sul da Bahia [...] do Solos, a professora Irene e a professora Cristine deram significativas contribuições; o professor Ivo, o professor Anôr. A professora France, da Extensão Rural e a professora Izabel vieram e trouxeram boas contribuições. Então nós fizemos um caldeirão inter, multi e transdisciplinar para efeito dos programas analíticos, depois quando conseguimos

²³ Conforme veremos mais adiante, a proposta de se criar um curso de Educação do Campo com ênfase em Agroecologia era uma perspectiva inicial da primeira comissão responsável pela elaboração do PPP do curso, no entanto houve algumas alterações para que a proposta se adequasse ao Edital e as normativas institucionais.

consolidar a carga horária, os eixos de formação, Ciências da Natureza e Agroecologia, a questão das alternâncias (Cacique Raoní).

Nesse momento de elaboração da proposta tinham muitos professores envolvidos, tanto do Departamento [de Educação] quanto de outros departamentos. Eu me lembro de que tinha uma professora do Departamento de Arquitetura, aliás, tinham dois professores do Departamento de Arquitetura; tinha um professor do Departamento de Biologia, tinham professores da Letras, e tinham mais professores aqui do Departamento de Educação e também estudantes de mestrado: eu, Neca, Mirian e Milene, que naquela época eram as estudantes que tinham pesquisa coma a temática da Educação do Campo (Frida Kahlo).

Eu queria ressaltar que, fora da UFV, o pessoal ligado as EFAs contribuíram bastante. O pessoal ligado a AMEFA. Sempre que precisávamos tirar duvidas eles nos ajudaram. O Gilmar, de Acaiaca, ajudou. O Julio Pacheco também, quando nós tínhamos duvidas, com a possibilidade de trabalhar com a alternância, ele nos ajudou. A Yolanda, que a época era minha bolsista de um projeto de pesquisa, também ajudou. Então, o pessoal da EFA ajudou bastante, além desse mutirão de professores. Além do DPE, do Solos, da Economia Rural, da Veterinária, da Construção Civil, da Biologia (Mandela).

Devido ao acúmulo teórico e prático dos representantes da comissão e dos demais envolvidos na elaboração do PPP com o tema da Agroecologia, havia uma expectativa de que o curso viesse a ser uma Licenciatura em Agroecologia. No entanto, algumas alterações tiveram que ser realizadas para adequar o projeto aos critérios estabelecidos pelo Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012, que determinava que os cursos fossem ofertados por áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e Códigos; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza; Matemática; Ciências Agrárias. De maneira a atender os critérios do Edital, a comissão responsável pela elaboração do projeto optou pela área das Ciências da Natureza, reconhecendo que esta área possibilita maior diálogo com a Agroecologia. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, ATA Nº 469, 2013).

Nós começamos a fazer algumas reuniões já discutindo, já delimitando, em função da demanda do Edital, porque no primeiro momento a ideia era fazer uma Licenciatura em Agroecologia, mas nós vimos que o Edital tinha como requisito a Licenciatura em Ciências da Natureza. Aí pensamos na proposta Ciências da Natureza com ênfase na Agroecologia porque entendíamos e, porque de uma certa maneira o movimento de Agroecologia aqui dentro da Universidade ele se fortalece, ele tem uma parceria histórica que é o Departamento de Educação e assim, como o movimento da Educação do Campo, ele vai ter uma parceria efetiva desses nossos colegas que estavam também vinculados (Olga Benário).

O Edital tinha uma inovação, porque ele era por área do conhecimento. Inclusive, numa das primeiras reuniões, tinha uma interpretação de que fosse em Ciências da Natureza. Porque que nós fizemos uma opção pela Ciências da Natureza? Uma, pela presença da Agroecologia; era a área de conhecimento que a Agroecologia conseguiria entrar com mais facilidade. O outro motivo é a carência de professores desse campo (Mandela).

Após adequação do PPP aos critérios do Edital, ele foi submetido ao processo de seleção, tendo sido classificado em 5º lugar nacional entre os cursos propostos. No entanto, para a implementação do curso nas instancias da UFV foi necessário adequá-lo às normas estabelecidas pela Instituição, ou seja, do ponto de vista da construção das ementas das disciplinas, das propostas de formação, carga horária das disciplinas, etc.; tudo de acordo com os padrões institucionais.

Nós começamos a trabalhar na perspectiva de adaptar o projeto que foi feito para o Edital, para um projeto necessário para ser aprovado dentro da UFV [...] Uma frente de trabalho, era do ponto de vista formal, ou seja, fazer o projeto se tornar um PPP; nos marcos da UFV. Porque ai tem normas, tem resoluções. Nós tínhamos que atender, que seguir. Tínhamos que buscar um currículo equilibrado, seguindo o ponto de vista destas resoluções. Por exemplo, uma dimensão de formação geral, uma formação específica, uma formação profissional. Tabular as cargas horárias, adaptar as ementas. Depois nós vimos que isso era relativo: adaptar as ementas no plano de ensino. Porque depois, no processo de implementação, nós vimos que isso era uma exigência exagerada naquele momento (Mandela).

Os relatos dos entrevistados revelam indícios importantes de que o processo de avaliação e aprovação da criação do curso se deu de forma muito tensa e conflituosa. Uma das tensões relatadas ocorreu em uma das reuniões do CTG para avaliação do PPP da LICENA, no dia 14 de agosto de 2013, na qual houveram 17 votos a favor e 16 votos contrários à criação do curso; o que indica uma divergência de opiniões com relação aos interesses de que o curso fosse criado. Apesar da criação do curso ter sido aprovada, o PPP elaborado originalmente - submetido e aprovado no âmbito do Edital MEC/2012 foi reprovado por unanimidade pelo Conselho Técnico de Graduação em agosto de 2013. Na ocasião, a Pró-reitoria de Ensino da UFV determinou a constituição de outra comissão para elaboração de um novo. Essa comissão foi composta pela Assessora Especial da Pró-Reitoria de Ensino, pelo Presidente da Comissão responsável pela elaboração do Projeto e por representantes do Conselho Técnico de Graduação com atuação em cursos de Licenciaturas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, ATA Nº 469, 2013).

É importante ressaltar, conforme relato dos envolvidos, que ao longo de todo o processo de aprovação da proposta nas instâncias administrativas superiores da UFV houveram sistemáticos e recorrentes questionamentos, em particular no âmbito do CEPE e do CTG, houveram muitas questões envolvendo os conteúdos curriculares, a carga horária das disciplinas, o perfil dos docentes, os planos de aula, etc.; indicando a presença de um tensionamento entre as concepções políticas, filosóficas e pedagógicas propostas para o curso e as concepções dominantes na Instituição.

Depois, quando conseguimos consolidar a carga horária, os eixos de formação, Ciências da Natureza e Agroecologia, a questão das alternâncias, e caminhamos para o Conselho Técnico de Graduação, para o CEPE, para aprovação do curso, ele sofreu um conjunto de alterações e acabou tendo que passar pelos conselhos departamentais envolvidos - Centro de Ciências Agrárias, Centro de Ciências Biológicas, Centro de Ciências Exatas, Centro de Ciências Humanas. Cada vez que ia, voltava com questionamentos, com pontuações. Então fomos delineando esse projeto. Sempre que ia para o CTG voltava com outras questões. Então aquela questão da ideologia fica muito marcada (Cacique Raoni).

Eu lembro que o MEC aprovou o curso, aí chegou aqui a proposta e ela não passou no CEPE. Então tivemos que fazer uma série de mudanças na proposta que foi enviada para o MEC e aprovada, várias disciplinas tiveram que ser retiradas. O primeiro lugar que não concordou com essas disciplinas foi a Pro-reitoria de Ensino, provavelmente outras pessoas vão te falar melhor. Então várias disciplinas tiveram que ser retiradas, excluídas do projeto político-pedagógico, outras tiveram que ser reformuladas, a carga horária também eu sei que mexeu, mas eu não sei te dizer o que foi (Frida Khalo).

Foi uma reunião extremamente difícil. Questionaram a carga horária, a ausência de bibliografia, a bibliografia ultrapassada, os planos de aula. Quer dizer, eles tiveram um material inacabado na mão, que sabíamos que estava inacabado, provisório, mas fizemos tudo por uma pressão da chefia, sedemos a esta pressão... Se fosse hoje eu não cederia; não cederia porque não pode fazer isso, porque não tem nenhuma orientação que reze fazer isto. Então foi uma reunião extremamente difícil. Criticaram demais o projeto do curso, a ideia de se fazer esse curso, o governo na época, me criticaram (Mandela).

Analisando o PPP, identificamos que uma das principais alterações em sua proposta de curso foi a retirada das disciplinas e conteúdos relacionados ao campo da agroecologia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2014). Segundo os relatos, este foi um dos aspectos mais questionados pela Administração Superior da UFV, assim como por professores de outros Departamentos, sobretudo durante as reuniões do CEPE e do CTG.

E nesse meio tempo, de aprovação do programa analítico, foi discutido o PPP do curso. Eu me lembro de que na Comissão ele voltou todo marcado de amarelo e algumas disciplinas foram retiradas. Por exemplo, homeopatia, homeopatia para agricultura, animais para Agroecologia; tinha uma disciplina com esse nome. Tinha uma disciplina sobre Segurança Alimentar e Nutricional, enfim tinham várias disciplinas que foram retiradas. [...] Agora, grande parte do que foi retirado no PPP era o termo Agroecologia (Thompson).

Só que depois, a ênfase em Agroecologia não foi aceita de jeito nenhum. Teve que ser retirada, embora a gente fala até hoje... Ela não está no Projeto Político-Pedagógico, a Instituição não aceitou, o CEPE, enfim... Aí que foi a dificuldade, embora na construção da proposta era muito claro (Frida Khalo).

Esse processo de alteração da proposta original do curso – que aprovada no âmbito do MEC, precisou ser reformulada no seu PPP para aprovação na UFV, revela alguns dos conflitos e tensões presentes durante o processo de criação da LICENA. E, conforme ressaltado anteriormente, um dos momentos de tensões foi a reprovação, por unanimidade, do PPP originalmente submetido ao Edital MEC/2012, por ocasião de sua apresentação e deliberação no CTG.

Assim, ainda nesse processo de reelaboração do PPP, o curso teve seu início na UFV em 2014, com a abertura de um Edital de Seleção, por meio de um vestibular especial que priorizava o acesso para grupos sociais com algum tipo de vínculo com o campo e com os movimentos sociais camponeses. Segundo consta na Ata do colegiado do Departamento de Educação, com data de fevereiro de 2014, as inscrições para o processo seletivo teriam sido encerradas com um número histórico na UFV. De acordo com um dos representantes do grupo 2 teriam sido aproximadamente 600 inscrições. Outro fenômeno que chamou a atenção foi que, pela primeira vez na história da Instituição, houve o preenchimento de todas as vagas ainda na primeira chamada (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, ATA Nº 258, 2014).

Nesse intervalo do vestibular, quando saiu a inscrição, foram seiscentos e poucos inscritos, o maior da história da UFV. [...] Homologadas foram quase 500, mas mesmo assim altíssimo (Mandela).

Interessa-nos destacar que a especificidade do processo de constituição da licenciatura em Educação do Campo na UFV deve-se, de um lado, a um contexto político nacional, no sentido do estabelecimento de uma política pública de educação voltada para as populações do campo; e, por outro lado, ao contexto local da Universidade, com um conjunto de ações realizadas anteriormente tanto no âmbito da

Educação do Campo, quanto da Agroecologia e, principalmente, do fecundo diálogo construído entre essas ações e seus protagonistas.

Neste contexto, a divulgação de um Edital, materializando uma política pública nacional destinada a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, apresentou-se como uma oportunidade ímpar de fortalecimento dos grupos que já atuavam tanto no movimento da Educação do Campo, quanto da Agroecologia na UFV. Assim, podemos considerar que foi determinante a presença e atuação de docentes, discentes e representantes dos movimentos sociais que, nos últimos 25 anos, vinham implementando na UFV um conjunto de atividades de pesquisa, ensino e extensão, visando a articulação e o fortalecimento da Educação do Campo e da Agroecologia. O engajamento e comprometimento desses sujeitos envolvidos é reconhecido, por um dos representantes administrativos entrevistado, como tendo sido o ponto forte e determinante do processo de criação da LICENA na Universidade.

O grupo aproveitou bem esse momento para poder criar e colocar em prática seus ideais. Então eu vi isso como um ponto positivo. Talvez se não tivesse esse grupo tão envolvido, com essa inserção política, o curso nem tivesse ido adiante. Então eu acho que foi um fator determinante, essa interação com esse grupo, de uma política diferente da maioria das pessoas que estavam contra naquele momento (RA/1).

Essa perspectiva destacada pelo representante administrativo no processo de criação da LICENA na UFV, também emerge nos relatos dos outros entrevistados que, dentre outros, reconhecem a implementação de uma Licenciatura em Educação do Campo na Instituição como oportunidade, por meio de uma política pública e com disponibilidade de recursos, de consolidação de um conjunto de ações realizados há muitos anos no contexto da Universidade.

Eu vou falar no geral: na verdade, a LICENA não é um projeto isolado. O mais importante de entender a LICENA é de como ela veio de um projeto que já vinha sendo desenvolvido antes mesmo da minha chegada na UFV. Como já vínhamos trabalhando com a questão da agricultura familiar, com as EFAS; já vínhamos trabalhando com o MST, com os movimentos sociais. Como já tinha todo esse trabalho cabia a discussão. E quando apareceu a proposta de criação de um curso de licenciatura de Educação do Campo aqui na UFV, caiu como uma luva (Boaventura).

Sob essa lógica, compreendemos que a constituição da LICENA na Universidade Federal de Viçosa foi um processo coletivo e que, incontestavelmente, ancora-se em um conjunto de ações, de lutas e compromissos historicamente

construídos por docentes, estudantes e movimentos sociais na construção e consolidação da Educação do Campo e da Agroecologia na Instituição.

CAPÍTULO 4

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA LICENA: DIFICULDADES, AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

Neste capítulo identificamos e analisamos as tensões, os conflitos e as contradições presentes durante o processo de constituição da LICENA, assim como suas conquistas e avanços durante o mesmo. O capítulo foi organizado em três seções. Na primeira, realizamos uma breve discussão teórica sobre o contexto político de fundação e constituição da UFV, lançando o olhar sobre o projeto de educação, de campo e de agricultura dominante na Instituição. Em seguida, a partir das análises dos documentos e das entrevistas, identificamos as tensões, os conflitos e as contradições presentes no processo de constituição da LICENA. Por último, buscamos sistematizar os avanços e as conquistas ocorridas ao longo desse processo, segundo a avaliação dos sujeitos entrevistados.

4.1. A UFV: UM CAMPO DAS CONTRADIÇÕES

A Universidade Federal de Viçosa, conforme destacado no terceiro capítulo, teve sua origem em 1926, a partir da aliança entre a elite agrária mineira e organismos internacionais de origem norte-americana. Segundo Silva (2007), essa aliança tinha como objetivo expandir o modelo capitalista de produção através da modernização do campo e, ao mesmo tempo, enriquecer a elite conservadora do Estado de Minas Gerais.

Ao analisar o contexto de criação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (ESAV), Silva (2007, p.1) destaca que as populações do campo eram concebidas pelas elites conservadoras do período como resistentes à modernização rural, pois estavam “sempre de ‘cócoras’ para a racionalização da agricultura mineira” e, por isso, era preciso “eliminar” o seu modo de vida, de cultura e de produção. Segundo o autor, uma das estratégias empregadas para eliminar a cultura camponesa tradicional e consolidar o modelo capitalista de produção, foi a implementação das políticas de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER). Vale ressaltar que a UFV foi uma das pioneiras no país e é, até os dias de hoje, referência no cenário nacional no que se refere a práticas e políticas de ATER.

As políticas de ATER que foram empregadas em nosso país até meados da década de 1980, consistiam, basicamente, na difusão de novas técnicas e tecnologias no

meio rural, em substituição aos modos de produção da cultura camponesa tradicional. Segundo Ribeiro (2010), o único objetivo de tais políticas era difundir e legitimar o novo modelo de produção – dito “moderno” –, ancorado nas concepções capitalistas de campo e educação. Assim, um novo modelo de produção e concepção de campo foi construído e implementado sem que houvesse a participação das populações camponesas; negligenciadas e deslegitimadas pela cultura hegemônica.

A Universidade Federal de Viçosa, ao atender aos interesses políticos e econômicos da elite mineira, apoiou este projeto de modernização da agricultura no Estado de Minas Gerais, contribuindo para a difusão das concepções hegemônicas de ciência, de desenvolvimento, de sociedade e outras; reproduzindo uma imagem negativa e estereotipada das populações camponesas, como atrasados, ignorantes, sem cultura, entre outros estigmas (SILVA, 2007).

Ao analisar a conjuntura política, social e econômica do Brasil a partir do final do século XIX é possível identificar que a própria constituição da UFV faz parte de um processo amplo e progressivo de abertura do país aos investimentos internacionais, inclusive na área da educação. De acordo com Neves (2010), com o final da 2ª Guerra Mundial, em 1945, houve uma intensificação destes investimentos, com destaque para as agências norte-americanas, dentre elas o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Os incentivos empresariais tinham o objetivo de ampliar a influência política e econômica dos EUA através da “reestruturação” dos países subdesenvolvidos que foram afetados pela guerra (NEVES, 2010). A autora ainda destaca a atuação da Fundação Rockefeller como uma das principais responsáveis pela difusão da chamada “Revolução Verde” no Brasil e no mundo, principalmente a partir da década de 1950. Através do discurso do “problema da fome” no mundo e da necessidade de “superar” este “problema”, um dos objetivos do projeto da Revolução Verde foi propagar mundialmente o modelo capitalista norte-americano de produção agrícola. Segundo Ribeiro (2009), a Universidade Federal de Viçosa foi uma das pioneiras no processo de difusão da Revolução Verde no Brasil, processo ocorrido durante a década de 1970.

Esta forma de intervenção econômica nas instituições sociais, a exemplo das instituições educacionais, reflete o acirramento das influências do capitalismo financeiro na nova ordem mundial. De acordo com Neves (2010), a presença cada vez mais

marcante dos organismos multilaterais na educação tem promovido a alteração da lógica educacional, cada vez mais empresarial. Além disto, tem contribuído para a formação de intelectuais orgânicos para a consolidação de uma “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2010). Por outro lado, a autora ressalta que as contradições geradas pela imposição de uma nova lógica educacional provocaram uma série de questionamentos, protagonizados pela formação de intelectuais que, ao acompanharem o processo de institucionalização da educação no Brasil e sua influência na reprodução das desigualdades, se posicionaram contrários ao projeto de modernização conservadora da educação e da sociedade como um todo.

Neste processo, podemos destacar o pioneirismo dos intelectuais da conhecida *Escola Nova*, movimento que emergiu no início do século XIX e que ganhou força na primeira metade do século XX. Ainda que reprodutores do discurso burguês de igualdade e democracia, tiveram um importante papel na universalização da educação em nosso país. A partir deste debate, em 1960, outros intelectuais se destacaram em oposição ao modelo de educação que vinha sendo reproduzido na sociedade brasileira, com foco na formação técnica e profissionalizante, que já vinham se instituindo desde as décadas de 1930 e 1940 no Brasil, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (SAVIANNI, 2011).

Os objetivos destes cursos técnicos profissionalizantes consistiam em “formar operários e, por extensão, seres humanos disciplinados e produtivos”, indo na contramão de uma concepção mais ampla de educação que tem por finalidade a formação humana, política e crítica sobre as relações de trabalho na sociedade capitalista. Segundo Müller (2010, p. 201), a instituição destes cursos técnicos era justificada com “discursos de busca do progresso, de realizações profissionais futuras e de ascensão social”.

Entre os críticos da concepção de educação tecnicista, temos como uma das principais referências o educador, filósofo e pedagogo Paulo Freire. Ele, assim como outros intelectuais, defendia que os processos educativos e pedagógicos de formação deveriam reconhecer os educandos enquanto sujeitos autônomos e detentores de conhecimentos prévios. Desta forma, se opunham e denunciavam a concepção de

“educação bancária”²⁴, imposta pela lógica empresarial hegemônica. A partir dos questionamentos e dos debates produzidos acerca deste contexto político educacional, foram se constituindo um conjunto de ações e práticas contra hegemônicas que tiveram um importante papel na formação crítica, emancipadora e inovadora de intelectuais em nossa sociedade; como, por exemplo, as experiências constituídas no âmbito do Movimento da Educação Popular²⁵ entre as décadas de 1960 e 1970, tendo também a figura de Paulo Freire como uma de suas principais referências (FREIRE, 1996; SAVIANNI, 2011).

Esse e outros movimentos tiveram um importante papel em nossa sociedade, pois serviram de referência às organizações e movimentos sociais do campo no processo de constituição de práticas educativas contra hegemônicas e na formação política, crítica e consciente dos processos históricos de subordinação da classe trabalhadora ao poder do capital (SILVA, 2006).

Com o advento da ditadura militar, em 1964, houve a expansão do projeto capitalista de desenvolvimento, “associado e subordinado ao capital internacional”. Conforme Paludo (2012, p. 284) os impactos gerados por este modelo de desenvolvimento, sobretudo às camadas mais pobres da sociedade, resultaram na ampliação das “análises do Estado e da escola como aparelhos de reprodução da ordem do capital” e, conseqüentemente, nos questionamentos de grupos e segmentos políticos alinhados ao projeto popular e democrático de desenvolvimento. Assim, a partir de 1978 houve uma “(re)emergência das lutas populares” que, no confronto com a concepção hegemônica de educação, tiveram na Educação Popular a inspiração para a elaboração de suas concepções e práticas pedagógicas, sobretudo para os movimentos sociais.

No caso específico da UFV, a partir da década de 1980 já é possível identificar o início de um importante processo de constituição de práticas e concepções contra hegemônicas de educação e sociedade; protagonizadas por intelectuais que, no

²⁴ Freire (1996) formula a noção de educação bancária para criticar a concepção conservadora de educação em que os sujeitos do processo de educativo (os educandos) são considerados como uma *tabula rasa*, ou seja, sujeitos que não detêm um conhecimento próprio sobre a “realidade”, sendo necessária a figura do professor, visto como o responsável por levar (depositar) o conhecimento ao aluno.

²⁵ Segundo Paludo (2012), a Educação Popular se constitui no âmbito das experiências das camadas populares, em diálogo com elas e em função de suas necessidades. Trata-se, portanto, de uma concepção política de educação que busca emancipar o ser humano/trabalhador das relações subordinadas de trabalho e de produção.

movimento político e crítico aos padrões hegemônicos dominantes na Instituição, buscaram alianças e articulações junto às organizações e aos movimentos sociais com o objetivo de ampliar e fortalecer os debates acerca dos temas relacionados às concepções de Educação Popular, de Sustentabilidade, de Agroecologia e, mais recentemente, de Educação do Campo (SILVA, 2014).

Assim, vamos tendo indícios importantes de que ao mesmo tempo em que a Universidade Federal de Viçosa contribuiu para a reprodução do modelo capitalista de produção e da concepção hegemônica, liberal e burguesa de educação e sociedade, constituiu-se em seu interior um conjunto de práticas e concepções contra hegemônicas, desenvolvidas por meio de um rico processo dialógico de interação entre a Instituição e os movimentos sociais. Contexto este, que manifesta claramente as contradições que são típicas das relações institucionais e, mais especificamente, educacionais. De acordo com Arroyo (2010), tais contradições tem sua origem no processo histórico de institucionalização da educação no Brasil e nos conflitos de classe. Segundo o autor, estes conflitos vêm se intensificando nas últimas décadas com a ascensão do capital de um lado e com ressurgência dos movimentos sociais do outro (ARROYO, 2010).

4.2. TENSÕES, CONFLITOS E CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA LICENA

Nesta seção identificamos e analisamos as tensões, os conflitos e as contradições presentes no processo de constituição da LICENA. Primeiramente são apresentados e analisados os dados obtidos por meio dos documentos, em seguida, os dados obtidos por meio das entrevistas.

4.2.1. AS TENSÕES, OS CONFLITOS E AS CONTRADIÇÕES A PARTIR DOS DOCUMENTOS

A primeira etapa de identificação das tensões, dos conflitos e das contradições presentes no processo de constituição da LICENA consistiu-se na apreciação e análise dos documentos institucionais da UFV, dentre eles: o Processo 009440/2013, que contém o projeto político-pedagógico do curso; as Atas de reuniões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), do Conselho Técnico de Graduação (CTG) e do Colegiado do Departamento de Educação, especificamente as Atas do período de outubro de 2012 a dezembro de 2015, que corresponde ao intervalo entre a data de

publicação do Edital de Chamada Pública Nº 2/MEC e o fim do segundo ano de funcionamento do curso.

Desse total de documentos analisados, identificamos 3 deles que continham aspectos das tensões, dos conflitos e das contradição presentes no processo de constituição da LICENA, entre eles o projeto político-pedagógico do curso, a Ata 489/2013 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) e a Ata 469/2013 do Conselho Técnico de Graduação (CTG), que nos levaram a considerar duas hipóteses.

A primeira hipótese a se considerar é de que havia uma divergência de opiniões e interesses entre os sujeitos envolvidos no processo de avaliação da proposta de criação da Licenciatura em Educação do Campo na UFV e seu PPP, o que tencionou e dificultou a aprovação do curso. Essa hipótese se baseia na Ata 469/2013 do CTG, onde a proposta de criação do curso foi colocada em pauta no dia 14 de agosto de 2013, sendo aprovada com 17 votos a favor e 16 votos contrários à criação do curso, ou seja, não houve um consenso sobre a importância de se criar o curso. Também foi colocado sobre votação o PPP do curso, sendo reprovado por unanimidade, ainda que este mesmo projeto tenha sido aprovado em 5º lugar pela avaliação do MEC. Na ocasião, foi sugerido pelo Conselho Técnico de Graduação, em regime de votação, que fosse instituída outra comissão para rever e reelaborar o PPP. Para compor essa comissão, o conselho indicou a Assessora Especial e responsável pelo setor de Regulação da Pró-reitoria de Ensino, Ângela Maria Soares Ferreira, o presidente da comissão que elaborou o Projeto, Geraldo Márcio Alves dos Santos e outros representantes do conselho que atuam nas áreas das licenciaturas. Em agosto do mesmo ano, é tornado público pela Ata 498/2013 do CEPE, a aprovação da proposta de criação do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013).

A segunda hipótese a se considerar é a de que havia um conflito e uma divergência entre concepções de Educação do Campo, uma vez que identificamos significativas alterações no segundo PPP, elaborado pela comissão indicada pela administração da UFV. A principal alteração que identificamos foi a retirada dos conteúdos curriculares e das disciplinas que aportavam para uma concepção de campo e de educação pautada na Agroecologia, além da retirada da proposta de criação de um conselho consultivo com representantes dos movimentos sociais do campo.

A retirada de disciplinas que aportavam para uma concepção de campo pautada na Agroecologia reflete a (o)posição da Universidade frente à “agroecologia enquanto abordagem e matriz formativa na Educação do Campo”. De acordo com Marques (2016, p. 6), em um artigo sobre as concepções teóricas e práticas da LICENA, foram retiradas do PPP as seguintes disciplinas: Recursos Hídricos; Animais para Agroecologia; Culturas Corporais; Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional; Educação e Saúde Populares (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2012).

A retirada destas disciplinas reforça nossa hipótese sobre a presença de um conflito entre concepções, sobretudo quando levamos em consideração que o acúmulo de práticas com a Agroecologia na UFV foi um dos fatores determinantes para que fosse criado o curso de Licenciatura em Educação do Campo na Instituição. Como é destacado na ATA 244/2012 do Departamento de Educação, em que um dos membros da comissão que elaborou o primeiro PPP, informou que a proposta de habilitação do curso seria em Educação do Campo com ênfase em Agroecologia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2012).

O professor Marcelo se ofereceu para dar maiores esclarecimentos a respeito do Curso Licenciatura em Educação do Campo, explicando que será em regime de alternância, com 120 vagas por ano, presencial, encontros regulares com os movimentos sociais, proposta de habilitação em Educação do Campo com ênfase em Agroecologia, haverá 15 vagas para professores efetivos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2012).

Após as alterações realizadas no segundo PPP, o curso passa a ser denominado curso de Educação do Campo, Licenciatura com Habilitação em Ciências da Natureza e não mais de Educação do Campo, com ênfase nas Ciências da Natureza e Agroecologia, como constava no primeiro PPP.

O Curso conferirá aos formandos o diploma de Educação do Campo – Licenciatura com habilitação para docência multidisciplinar em Ciências da Natureza, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2012).

Assim, compreendemos a retirada das disciplinas que aportavam para uma concepção de campo e educação pautada na Agroecologia como uma das alterações mais radicais do projeto, uma vez que descaracteriza o vínculo histórico entre a proposta de formação de educadores da LICENA e a Agroecologia. Isto nos leva a considerar a existência de um conflito entre as concepções políticas e pedagógicas convencionadas

na proposta política e pedagógica da Instituição e a proposta política e pedagógica do grupo vinculado historicamente às experiências de Agroecologia e Educação do Campo na UFV.

Outro aspecto que reforça nossa hipótese é a retirada, no segundo PPP, da proposta de criação de um conselho consultivo com representantes dos movimentos e organizações sociais do campo. Conforme identificamos no primeiro PPP, o objetivo de se instituir este conselho na organização da LICENA é a possibilidade de discutir e apresentar as propostas dos movimentos sociais “para a adequação do curso às necessidades da população do campo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013).

O Departamento de Educação da UFV pretende criar um Conselho Consultivo com representantes de movimentos sociais, discentes do curso, organizações governamentais e não governamentais envolvidos com a temática da Educação do Campo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013).

Ao levar em consideração que a participação/protagonismo dos movimentos sociais do campo nos processos de formação de educadores é um dos princípios defendidos pelo Movimento da Educação do Campo, podemos concluir que a retirada desta proposta do segundo PPP representa uma contradição; o que reforça nossa hipótese sobre a presença de um conflito entre as concepções de formação defendidas pela LICENA e as concepções convencionadas pela administração da UFV.

4.2.2. AS TENSÕES, OS CONFLITOS E CONTRADIÇÕES NA ÓTICA DOS ENTREVISTADOS

Conforme apresentamos no capítulo introdutório, o processo de constituição da LICENA pode ser compreendido em três etapas: criação, implementação e institucionalização. Em relação às tensões, aos conflitos e às contradições presentes na etapa de criação da LICENA²⁶, os dados das entrevistas apontam para a presença de uma *divergência de interesses*, envolvendo três grupos: a Administração da UFV, o coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia e outros grupos (cursos, departamentos e docentes). Desta divergência de interesses, os entrevistados destacaram

²⁶ A etapa de criação da LICENA é correspondente ao momento em que a UFV toma conhecimento do Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012 e, a partir do qual, iniciam-se as negociações/disputas para determinar qual grupo assumiria a proposição do projeto político-pedagógico do curso e sua implementação.

duas dimensões em disputa: dimensão material (vagas e recursos) X dimensão política (política de inclusão, projeto político).

De acordo com os entrevistados (7/8), os interesses por parte da Administração da UFV giravam, basicamente, em torno da dimensão material, ou seja, da possibilidade de ampliação de quadros institucionais (vagas) e da possibilidade de ampliação orçamentária (recursos). Lembrando que o Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012, que convidava as IES para concorrerem à implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, previa a liberação de 15 professores, 3 técnicos e um custeio na ordem de 4.000 reais por estudante, sendo que o número mínimo de ingressos por ano era de 120 estudantes, durante três anos (BRASIL, 2012).

No ponto de vista institucional, o que fez a Pró-reitoria acolher esse Edital e se mobilizar para a proposta de criação do curso, não tenho dúvidas nenhuma, era o fato de que naquele momento nós não tínhamos perspectiva nenhuma de ampliação do quadro de docente. O aporte de 15 vagas de docentes e 03 vagas de técnicos administrativos, fora um aporte financeiro diferenciado. Isso para Universidade e para a Pró-reitoria, como vou dizer: despertou esse olhar e interesse (Olga Benário).

Havia um grande interesse da Pró-reitoria de Ensino, principalmente porque era recurso para Universidade e eram vagas. Então era uma oportunidade que não queriam abrir mão, tinha que acontecer o curso, tinha que acontecer a Licenciatura em Educação do Campo. A expectativa, de certa forma, era de que depois, talvez, essas vagas fossem distribuídas nos Departamentos (Boaventura).

A partir dos relatos temos indícios de que as vagas e recursos (dimensão material) eram os únicos fatores de interesse por parte da Administração da UFV que, em nenhum momento, manifestou interesse político e/ou pedagógico pela proposta de criação do curso, o que é destacado em uma das entrevistas.

Eu não vou negar que existiam fatores envolvidos na criação do curso, que era especificamente a verba e o número de docentes que, politicamente, para UFV era interessante sim. Eu não sei se politicamente era interessante criar um curso de Educação do Campo, mas dentro do Edital tinham coisas ali que enchiam os olhos de qualquer um: docentes e verbas (RA/2).

Em relação aos interesses do coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia, destaca-se entre os entrevistados (6/8) a dimensão política, ou seja, a possibilidade de ampliação e fortalecimento de suas concepções e práticas, que já vinham sendo instituídas na Universidade por meio de Projetos e Programas de ensino, pesquisa e extensão, na relação/diálogo com os movimentos sociais.

Esse grupo que eu menciono o tempo inteiro, em torno do TEIA, dentro da Universidade e fora da Universidade. Esse é um grupo político e ideológico, uma concepção de esquerda, participativa, tem uma finalidade de organização dos grupos em torno de Viçosa, sejam urbanos, sejam rurais. A dimensão política e ideológica era essa, criar um leque de espaços de diálogos entre diversos saberes e movimentos. Isso é o TEIA. Eu acho que o TEIA é um pilar nesse processo todo, pela forma de pensar e organizar esses movimentos, a relação com esses movimentos, era esse o cenário e era essa a intencionalidade (Boaventura).

O grupo que liderou, que acabou tomando a frente, tem uma ideologia de levar a educação, de aprofundar as discussões quanto a temas políticos, a temas sociais, de inclusão. Então isso talvez tenha sido um dos pontos que tenha dado, digamos assim, mais garra, mais vontade para o grupo, de levar adiante, mesmo com os embates que estavam acontecendo (RA/1).

No que diz respeito aos representantes do terceiro grupo (departamentos, cursos e docentes), os entrevistados (7/8) também destacaram a predominância da dimensão material (vagas e recursos), determinante nas negociações entre os grupos.

Eu senti que tinha pessoas que, a avaliação delas do curso ia depender do que elas fossem receber em contrapartida e não exatamente do curso. Então, não é que o curso era bom ou ruim, é o que você vai me dar para eu falar que o curso é bom ou ruim. Se você me der uma vaga, o curso pode passar [...] Começamos a sentir que as vagas eram uma moeda de troca poderosíssima. Ou seja, a Pró-reitoria de Ensino de olho nas vagas, outros departamentos de olho nas vagas e o nosso departamento também de olho nas vagas. (Mandela).

Esse curso só foi aprovado porque a Universidade estava de olho nas vagas e no dinheiro que vinha para o curso. Isso eu tenho clareza absoluta. Conversando com os professores que participaram da implementação sobre como foi o processo, eles estavam de olho nas quinze vagas e no recurso, na perspectiva que o curso ia acabar e essas vagas seriam distribuídas (Thompson).

Alguns entrevistados (4/8) destacaram a importância da conjuntura política durante o contexto da criação do curso que, segundo seus relatos, era favorável às políticas sociais de inclusão, havendo uma correspondência com as concepções e práticas do coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia – sustentada e legitimada pelas políticas instituídas no âmbito governamental.

Eu não posso deixar de reconhecer que havia, do ponto de vista da sociedade, um movimento forte, um governo que quando faz um Edital desses, um Governo Lula, Dilma, com políticas de inclusão social, de valorização desses sujeitos. Hoje já seria diferente, porque nós vivemos um recrudescimento de forças mais intolerantes, conservadoras, e que não dão conta dessa diversidade. Nós tivemos um respaldo. A

Instituição, ela só entra porque havia um MEC, havia um Governo Federal que fazia isso (Olga Benário).

Eu acho que o grande ponto positivo foi, talvez, esta importância do momento político que o Brasil estava passando. De um governo diferente, que estava abrindo espaço para esse tipo de curso, que acredito que hoje não teria. Então, o grupo aproveitou bem esse momento para poder criar e colocar em prática aqueles ideais que eles tinham também (RA/1).

Desta forma, podemos considerar que as tensões, os conflitos e as contradições presentes na etapa de criação da LICENA foram marcados pelas divergências de interesses (dimensão material X dimensão política), em que o coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia, por seu acúmulo na Instituição de concepções e práticas contra hegemônicas, favorecida por uma conjuntura política nacional, pôde avançar na proposição e implementação da Licenciatura em Educação do Campo na UFV.

Qualquer Departamento da Universidade poderia ter pleiteado a criação desse curso, mas sem dúvida nenhuma só foi possível a criação desse curso, eu acredito, porque já tinha aqui um histórico, um trabalho de anos com os movimentos sociais, tanto em Agroecologia como na Educação do Campo. Já tinham projetos anteriores que sustentaram a criação desse curso, embora tivesse recursos, as vagas dos professores... Mas sem essa materialidade, sem esses projetos anteriores, a criação do curso não se sustentaria. A criação do curso, no curto tempo que foi a proposta, porque era pouco tempo, foi menos de um mês para enviar a proposta, naquele momento foi esse grupo que abraçou porque tinham trabalhos anteriores com a Educação do Campo e Agroecologia (Frida Khalo).

Após o coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia ter avançado nessa etapa e assumido a proposição e implementação do projeto político-pedagógico, esse foi encaminhado ao MEC, tendo sido aprovado em 5º lugar dentre os 42 projetos aprovados. No entanto, como vimos no capítulo três, isso não significou a aprovação do curso e do projeto político-pedagógico nas instâncias administrativas da UFV (CEPE e CTG), dando início a um processo tenso e conflituoso de reconhecimento do curso por estas instâncias. Nesse sentido, os dados das entrevistas apontam para a presença de um *embate entre projetos políticos e ideológicos*, com destaque para os seguintes aspectos: agronegócio X agricultura camponesa/Agroecologia²⁷ (6/8); conflito de classes (6/8); direita X esquerda (3/8).

²⁷ De acordo com Gubur e Toná (2012), o termo Agroecologia começou a ser utilizada no Brasil em 1989, ganhando mais força no final da década de 1990, quando os movimentos camponeses passaram a adotar a Agroecologia enquanto um dos principais pilares da agricultura camponesa: tanto em termos

De acordo com os entrevistados, esses embates políticos e ideológicos estiveram presentes, sobretudo, no processo de avaliação do projeto político-pedagógico pelas instâncias administrativas da UFV (CEPE e CTG), de modo que apenas a proposta de implementação do curso foi aprovada, ainda assim, com 16 votos contrários e 17 votos a favor – o que reforça o aspecto conflituoso desta negociação.

Em relação aos embates políticos e ideológicos entre o projeto do agronegócio (hegemônico da instituição) e o projeto da agricultura camponesa/Agroecologia (afirmado pelo coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia), os dados das entrevistas corroboraram às nossas análises sobre os antecedentes históricos da Educação do Campo na UFV ao confirmarem que esse é um conflito que precede à própria criação da LICENA. No que diz respeito à presença desse embate na história da Instituição, os entrevistados destacaram uma ocasião em que houve uma articulação do coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia para a criação de um curso de Agronomia vinculado aos movimentos sociais do campo que, por sua vez, acabou sendo “engavetado” pela Administração da UFV, mais adepta ao projeto político e ideológico dominante do agronegócio.

Nessa ocasião a gente tenta, via PRONERA, a criação de um curso de Agronomia vinculado a Via Campesina. Fizemos esse projeto, eu me lembro com muita clareza que eu tirei umas férias de janeiro para construir esse projeto. Esse projeto foi aprovado no contexto de uma comissão que foi elaborada na UFV e foi engavetado, parou ali e não se teve força. Então, eu penso isso como um indicador de que o nosso grupo dentro da Universidade, eu estou falando nosso grupo já nessa perspectiva da Educação do Campo e da Agroecologia, a gente tem pouca força na Universidade. Essa Universidade acaba sendo muito mais marcada pelas políticas de fazendeiros, que hoje a gente pode chamar do Agronegócio, do agrotóxico, ou coisas dessa ordem (Cacique Raoní).

A UFV já tinha vivenciado, se eu não me engano em 2009 ou 2010, uma tentativa frustrada de criar o curso de especialização em residência agrária. Acho que até uma graduação em Agronomia via parceria com o PRONERA, mas nesse momento não foi possível. Houve um grupo, o mesmo grupo que se envolveu na criação da LICENA, se envolveu na criação desse curso, de Residência Agrária pelo PRONERA, em parceria com os movimentos sociais, especificamente com o MST. Mas houve uma tensão e uma pressão muito grande na Reitoria, porque nesse momento não tinha recursos. Então, houve essa primeira tentativa, depois veio a LICENA, que já chega com uma política mais consolidada, embora tenha esses entraves assim: “para onde

técnicos e produtivos, quanto como estratégia política de enfrentamento à agricultura capitalista do agronegócio. É por este motivo que os termos agricultura camponesa e Agroecologia são apresentados juntos.

vai o curso e tal?”. Mas como tinha recursos, fica mais fácil de ser consolidado (Frida Khalo).

Outro aspecto que os entrevistados destacaram como indicador do embate político e ideológico entre o projeto do agronegócio e o projeto da agricultura camponesa/Agroecologia, foi a própria exigência feita pelas instâncias administrativas da UFV para que a comissão composta pelos representantes do coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia fizessem uma apresentação, nas instancias administrativas da UFV (CEPE e CTG), do projeto político-pedagógico do curso. Conforme relatos, não existem normas institucionais que definam a obrigatoriedade de elaboração e apresentação de um Projeto Político-Pedagógico de curso para que este seja aprovado. Ressaltam, inclusive, que existem cursos que foram implementados, e estão em pleno funcionamento, sem terem seus Projetos Políticos-Pedagógicos plenamente construídos e mesmo “sem apresentar sequer a ementa da disciplina”.

Outro momento muito importante foi exatamente no contexto das instâncias de aprovação, ou seja, os Conselhos Departamentais, o Conselho Técnico de Graduação, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e o Conselho Universitário, onde a gente recebeu, vamos dizer assim, mais ponderações de ataque ao curso. Se entendia que era um curso com uma característica tão diferente do que o funcionamento da Universidade vem fazendo que era melhor não fazê-lo, era melhor adequá-lo a estrutura regimental da Universidade. Então foi uma coisa muito forte, tanto que no momento de enviar o Projeto Político-Pedagógico para o MEC... Houve uma pressão grande para fazer isso, mas há cursos na Universidade já criados, já com turmas formadas, que não tem ainda consolidado o seu Projeto Político-Pedagógico, mas foi exigido isso da LICENA (Cacique Raoní).

Para cada instância que a gente teve que passar, a gente fez pelo menos duas sessões. A gente sempre fala, o curso de Agronegócio foi aprovado em todas elas sem apresentar sequer a ementa da disciplina. Nem a grade das disciplinas parece que tinha e passou direto. O nosso, cada uma passou duas vezes, e era muito tenso (Boaventura).

Nós descobrimos que um curso foi aprovado na reunião anterior, de Gestão do Agronegócio, que é um curso ofertado lá no Departamento de Economia Rural. Sabe como ele foi ofertado? Com seis planos de ensino. Nessa apresentação, lá reunião do CTG, nós já tínhamos quase o entorno de 50 planos, ou seja, quase 100% dos planos. Revisamos bem a bibliografia e tal. E o do Agronegócio foi apresentado com seis. Ai, na hora que eu falei isso, o cara falou: “não é que nós erramos uma vez que nós vamos errar na segunda” (Mandela).

Em seus relatos, os entrevistados ressaltaram o embate entre o projeto político e ideológico do Agronegócio e da Agricultura Camponesa/Agroecologia como um dos principais aspectos das tensões, dos conflitos e das contradições presentes no processo de constituição da LICENA. De acordo com os entrevistados, os espaços de avaliação do PPP foram os espaços onde o embate entre esses dois projetos se manifestaram mais intensamente, numa clara demonstração, por parte das instâncias administrativas da UFV, de oposição à Agroecologia. Além disso, apontam para uma contradição do aspecto social da Universidade que, ao mesmo tempo em que apresenta uma tendência às políticas inclusivas e democráticas, manifesta a predominância do projeto hegemônico do Agronegócio.

No CTG, olha, vou falar como você, foi uma reunião difícilíssima. Uma das reuniões que eu mais aprendi dentro da UFV; vale uma tese. Porque é o seguinte: no CTG tinha um bloco muito organizado para derrubar o projeto, que era um bloco que, com vaga ou sem vaga para eles... Então, o que a gente tinha de adversidade? Tinha os que estavam em cima do muro, dependendo da vaga e tinha um bloco organizado para vetar o curso. [...] A votação deu 17 a 16 para gente. Foi aprovado no CTG, portanto ele iria para o CEPE, mas só que, antes de ir para o CEPE, exigiram a formação de uma Comissão para retrabalhar o Projeto Político-Pedagógico. Pegaram bastante no pé da Agroecologia; para retrabalhar o projeto. Aí se montou uma comissão comigo, representando o grupo da Educação do Campo, com a Nora, que era uma professora que nos apoiava, lá da Gestão de Cooperativas, com um cara muito legal lá das Ciências Sociais [...] e com a Ângela, representando a Pró-reitoria de Ensino. Foi uma comissão extremamente desgastante para mim, porque eles pegaram muito, principalmente a representação da Pró-reitoria, para tirar a Agroecologia. Aí chegava no nosso grupo da Agroecologia e falavam: “Ah! mas vai acabar com o curso”. Então a gente colocava o conteúdo da Agroecologia em outros encargos (Mandela).

Só que depois a ênfase em Agroecologia não foi aceita de jeito nenhum, teve que ser retirada. Embora a gente fale até hoje, ela não está no Projeto Político-Pedagógico. A Instituição não aceitou, o CEPE, enfim. Aí que foi a dificuldade, embora na construção da proposta era muito claro (Frida Khalo).

A perspectiva do movimento de Educação do Campo e de Agroecologia, que é o que a gente está mais vinculado no contexto da Universidade e da sociedade; praticamente é um contexto que exige um compromisso social, exige que a função social da Universidade seja posicionada e avaliada continuamente e para uma camada colonialmente desprezada na cultura hegemônica, isso já demarca um campo de posições, um campo de forças. Obviamente que com os governos Lula e Dilma houveram alguns avanços nessa perspectiva, de pesar o prato da balança de uma maneira diferente, porque sempre teve o peso que é o peso do latifúndio, o peso das sesmarias, o peso do Agronegócio, uma concepção elitizada, meritocrática. Então,

todas essas questões emergiram no contexto da criação do curso e a gente teve que ter muita habilidade, muita paciência, parar negociando (Cacique Raoní).

De acordo com um dos entrevistados, havia, por parte da administração institucional, um receio de que o Projeto Político do curso, fortemente vinculado à Agroecologia e aos Movimentos Sociais, pudesse intensificar os confrontos/embates com o projeto político e ideológico do agronegócio, predominante na Universidade.

O grande receio que existia na Universidade; na minha cabeça são dois: um era o confronto que isso ia gerar com, por exemplo, a questão do Agronegócio, porque já havia esse confronto nos encontros da Troca de Saberes. Agora você imagina colocar cento e vinte pessoas vinculadas a movimentos sociais, não são todos, mas a grande maioria é vinculada a movimentos sociais; se contrapondo ao movimento do Agronegócio. Se colocar esse povo todo dentro da Universidade, na forma como a gente trabalhava, fazendo barulho, chamando a atenção, mobilizando. Então, eu entendo que as pessoas leram que isso era um problema, de certa forma uma oposição do projeto. E a outra coisa é o receio que eles tinham de que a gente fizesse um projeto muito direcionado para quem a gente queria (Boaventura).

Com relação aos embates entre a Agricultura Camponesa/Agroecologia e o Agronegócio, Fernandes e Molina (2004, p. 33) apresentam e distinguem os paradigmas que constituem estes dois projetos (antagônicos) de campo, de agricultura e de sociedade. Também destacam a importância de compreender estes diferentes projetos enquanto territórios (em disputa), ou seja, “espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais”.

O campo do Agronegócio, segundo Fernandes e Molina (2004), sustenta-se no paradigma capitalista de desenvolvimento rural, que tem como ideia central o “negócio” e o lucro; sua finalidade última e absoluta. Nesse paradigma, o campo é pensado como o espaço de reprodução do modelo capitalista de produção agrícola, pautado na intensificação do uso de agrotóxicos, de máquinas, na padronização produtiva, etc. No Brasil, o início de expansão do agronegócio se deu em 1990, com a inserção cada vez mais intensa do país na lógica da globalização econômica. Desde então, sua imagem vem sendo construída como o modelo de produção capaz de renovar a agricultura capitalista e modernizá-la. Ao difundirem esta imagem, ocultam os impactos sociais (exploração do trabalho, concentração de poder, exclusão e reprodução das desigualdades), ambientais (desmatamento, degradação do solo e dos recursos hídricos, poluição, contaminação alimentar, entre outros) e todas as contradições causadas por este modelo de produção.

No contraponto do agronegócio, temos a agricultura camponesa, sustentada por outro paradigma de desenvolvimento e de sociedade, que reconhece o campo como espaço de vida, de cultura, de relações sociais, humanas e comunitárias. De acordo com Carvalho e Costa (2012, p. 28), na agricultura camponesa a centralidade está na “reprodução social dos seus trabalhadores diretos, que são os próprios membros da família”, distinguindo-se da racionalidade capitalista, que tem como ponto central a obtenção do lucro por meio de relações subalternas de trabalho. Atualmente, o movimento camponês tem assumido a Agroecologia como um dos principais pilares da agricultura camponesa; por meio do qual se tem buscado desenvolver forças produtivas capazes de reestabelecer o equilíbrio entre homem e a natureza e superar os impactos sociais, políticos, culturais e ambientais causados pelo modelo de produção capitalista.

Ao analisar as disputas territoriais entre o Agronegócio e Agricultura Camponesa no sul do Paraná, Ross (2012) afirma que a expansão e territorialização do projeto econômico do agronegócio no Brasil, tem resultado na sobreposição de suas concepções de desenvolvimento do campo, em detrimento das concepções de desenvolvimento sustentadas pelo projeto da agricultura camponesa. Com isto, o agronegócio vai afirmando e legitimando sua hegemonia no campo brasileiro.

A expansão do Agronegócio, de acordo com Cordeiro (2017) não se dá apenas em territórios camponeses, sendo possível presenciar sua expansão em outros territórios, a exemplo das instituições educacionais e das políticas públicas, aonde o agronegócio vem exercendo sua influência e consolidando seus projetos, sobretudo, por meio de incentivos financeiros. Ao mesmo tempo, também ressaltam o avanço dos movimentos sociais na construção das políticas públicas de educação, por meio das quais buscam fazer o enfrentamento à lógica hegemônica do agronegócio, a partir da instituição de outras práticas, concepções e paradigmas de educação e sociedade. A esse respeito, Caldart (2015, p. 10) deixa bem claro que os embates entre o agronegócio e a agricultura camponesa ocorridos nos espaços educacionais, representam o confronto entre as políticas neoliberais empresariais e as “exigências formativas dos trabalhadores, e o direito de todo o povo, a uma educação ampla, integral e permanente”.

Autores como Caldart (2016), Arroyo (2012) e Fernandes e Molina (2004) afirmam que a Educação do Campo só pode ser compreendida na materialidade dos embates entre o agronegócio e a agricultura camponesa/Agroecologia. Ela é exatamente

o resultado das contradições causadas pelo avanço do projeto capitalista sobre os territórios educacionais que, ao se constituírem sobre esse paradigma dominante, vão encontrando resistências nas políticas públicas educacionais protagonizadas pelos movimentos sociais, como no caso dos cursos de formação de educadores do campo. Segundo Arroyo (2012a,b), ao instituírem práticas e concepções contra hegemônicas nas Universidades, os movimentos sociais intensificam as tensões, os conflitos e as contradições que, segundo o autor, têm sua origem nos embates entre projetos antagônicos de classe, de desenvolvimento, de campo, de agricultura, de educação, entre outros.

Ainda com relação à presença dos embates políticos e ideológicos durante o processo de avaliação do projeto político-pedagógico do curso, os relatos nos dão indícios significativos da existência de um conflito de classes que, segundo os entrevistados, intensificou a disputa entre as instâncias administrativas da UFRV e o coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia. De acordo com os entrevistados, durante o processo de avaliação do PPP houve claras manifestações de preconceitos dos avaliadores com relação ao curso e aos sujeitos que seriam envolvidos pelo mesmo, estudantes advindos dos movimentos sociais, camponeses, quilombolas, etc.. Destacaram, ainda, que esse preconceito é resultado da forte presença de uma lógica meritocrática presente na Instituição, a partir da qual a Universidade tende a privilegiar as classes com maior poder aquisitivo da sociedade e, em contrapartida, negligenciar as classes menos favorecidas.

Eu senti que tinha uma adversidade. Por quê? Porque um argumento não funcionava e eles vinham com outro. O outro argumento não funcionava e eles vinham com outro. Aí começaram um argumento mais ideológico, tipo: “nós vamos estar em segurança com esse pessoal aqui?” “Esse pessoal que vai vir pra cá?” “Qual que é o perfil desse pessoal?”. Aí começou a chegar nesse nível! [...] A Universidade é, historicamente, ocupada pelas camadas mais favorecidas da sociedade. Ela não só é ocupada, como a concepção dela é uma concepção que atende melhor... o Bourdieu já fala disso: em capital cultural, capital social. Quer dizer, não dá para negar que as Universidades tem uma pré-disposição, nas suas normas e nos seus critérios, de estar recebendo um determinado público. Então, quando você propõe outro público, claro que você vai desalojar normas, você vai desalojar epistemologias, ou seja, uma forma de um determinado conhecimento (Mandela).

Ao analisar os conflitos de classe nos contextos educacionais das sociedades contemporâneas, Bourdieu (1998) problematiza e critica a função social das instituições

de ensino e as diferentes relações estabelecidas com os diferentes grupos sociais (classes) no interior destes espaços. Ressalta a função social das instituições de ensino que, historicamente, foram concebidas para atenderem as demandas e interesses (políticos, econômicos, sociais e culturais) das elites dominantes, constituindo-se como espaços privilegiados de reprodução da cultura hegemônica. Ao reproduzirem a cultura hegemônica, as instituições de ensino também são responsáveis pela “perpetuação das desigualdades sociais”. Assim, as instituições educacionais foram se constituindo ao longo da história como territórios de conflitos e de contradições, onde se efetivam diferentes mecanismos de exclusão.

Entre os mecanismos de exclusão identificados no contexto educacional brasileiro, Frigotto (1998) ressalta o processo de apropriação das políticas públicas de inclusão, que tem se constituído como uma das principais estratégias adotadas pelos organismos multilaterais, representados por entidades empresariais privadas e apoiados pelo Estado, para influenciarem na institucionalização dessas políticas e, assim, definirem os rumos da educação. Com isso, alcançam outro objetivo que é distanciar as políticas protagonizadas pelos movimentos sociais de suas intensões originais.

Um dos papéis do Estado nesse processo de apropriação é ocultar as contradições presentes nas políticas públicas de educação, assim como ocultar a verdadeira identidade dos sujeitos que protagonizam essas políticas. Para isso, uma das estratégias do Estado tem sido classificar os sujeitos protagonistas das políticas públicas como “desiguais”, “excluídos” e “vulneráveis”, colocando-se como os únicos responsáveis por “atendê-los”, “incluir-los” e “capacitá-los”. Desse modo, vão criando e difundindo sua imagem de Estado assistencialista e benevolente. Arroyo (2010), ao reconhecer as contradições, os conflitos e os tensionamentos na relação entre o Estado e as políticas públicas de educação, de um lado, e o protagonismo dos povos, organizações e movimentos sociais, sobretudo do campo, de outro, utiliza os termos “feitos desiguais”, “feitos atrasados”, “feitos excluídos”, etc., como outra forma de representação desses sujeitos.

Ao refletirem sobre a presença cada vez maior do discurso meritocrático na educação, autores como Dubet (2004) e Freitas (2012) ressaltam que este é o resultado da expansão e consolidação da lógica empresarial e mercadológica hegemônica em nossa sociedade, pautada nos ideais liberais de competitividade e de individualidade;

praticamente restritas à lógica de mercado. Disfarçada pelo discurso da democratização e universalização do ensino, a lógica meritocrática na educação tem sido uma das estratégias para privilegiar/beneficiar as camadas (classes) mais ricas da população brasileira e legitimar a cultura hegemônica. A partir dessa lógica, os espaços educacionais constituem-se como o lugar da competitividade, onde os mais beneficiados seriam aqueles que têm as “competências” necessárias para participar e compartilhar do capital cultural hegemônico difundido e legitimado pelas instituições educacionais.

Um dos resultados da expansão da cultura hegemônica em nossa sociedade tem sido a exclusão a partir do interior das próprias instituições de ensino, onde as camadas mais desfavorecidas da sociedade são marginalizadas. Especificamente, no que diz respeito às instituições universitárias, Bourdieu (1998) ressalta que é possível identificar essa exclusão e marginalização na própria configuração dos espaços institucionais, em que os melhores cursos, centros, laboratórios e outros são ocupados, predominantemente, pelas elites. Ao ilustrar o nível do conservadorismo presente nas instituições universitárias, Bourdieu (1998, p. 55) afirma que essas funcionam “à moda de um direito consuetudinário”, que em sua tradição “prevê apenas infrações e sanções particulares, sem jamais explicitar os princípios que as fundamentam”.

O último aspecto dos embates políticos e ideológicos destacado pelos entrevistados foi a disputa entre direita e esquerda envolvendo, de um lado, as instâncias administrativas da UFV (tendente a um posicionamento político de direita) e, do outro, o coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia (tendente a um posicionamento político de esquerda). De acordo com os entrevistados, grande parte dos questionamentos realizados pela Administração durante a avaliação do Projeto Político-Pedagógico se destinavam às práticas e as concepções que apresentavam um viés político e social com tendências de esquerda.

É óbvio que é um curso que tem o atendimento a um público específico, com dificuldade de acesso à Universidade. Portanto, é um curso ideológico, nesse sentido de ter os seus princípios e a sua orientação para uma camada da população que tinha, até então, dificuldade de acesso a Universidade. Então, nós pudemos perceber nos Conselhos Administrativos da Universidade a contra ideologia nesse sentido: ‘Ah, mas não é possível, isso aqui é uma discussão político partidária, tem que eliminar’; ‘Não, isso aqui é coisa que está relativo a cotas, tem que eliminar’. Então, muitas coisas foram questionadas e a gente foi lidando com isso, enfrentando essa coisa e readequando o currículo (Cacique Raoní).

O professor, lá da Geografia, a gente conversando e ele falando que foi um dos embates mais claros entre direita e esquerda que ele já viu na Universidade. Foi uma contraposição muito forte de posições. Engraçado que já era um prenúncio, não sei se um prenúncio, mas dizia um pouco desse acirramento. Esse acirramento eu acho que tem a ver com os emergentes de esquerda que começam a ocupar lugares e começam a mexer na estrutura. Foi um embate bonito de ver, tenso demais, e eu tenho certeza que ainda está, porque eu tenho conversado lá com as pessoas, ainda há uma tensão muito forte (Boaventura).

A partir destes relatos, temos informações significativas que indicam a presença de um embate político e ideológico que resultou na intensificação das tensões, dos conflitos e das contradições durante o processo de avaliação do curso e, sobretudo, de seu Projeto Político-Pedagógico, que acabou sendo reprovado por unanimidade. Após o Projeto Político-Pedagógico ser reprovado, foi determinado pela Pró-reitoria de Ensino que fosse composta outra comissão para a sua reelaboração, em que foram feitas alterações significativas, sobretudo com a retirada dos conteúdos pautados na Agroecologia – como pudemos constatar na análise dos documentos, sendo confirmado pelos entrevistados.

Iniciada a criação da LICENA em 2012, só em 2014 se deu início a etapa de implementação do curso, em que esse foi colocado em efetivo funcionamento, com a construção dos Editais para contratação de professores, com a abertura das inscrições para a seleção do vestibular e com o ingresso das primeiras turmas. Em relação às tensões, aos conflitos e às contradições presentes durante esta etapa, os relatos dos entrevistados nos dão indícios de um *embate entre concepções pedagógicas*, envolvendo os próprios representantes do coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia entre si²⁸ e, também, alguns professores do Departamento de Educação. De acordo com os relatos, esses embates se manifestaram em dois momentos específicos: no processo de contratação de professores e na constituição dos processos formativos, em que os entrevistados (6/8) destacaram o aspecto da divergência entre concepções pedagógicas (dimensão prática e teórica)²⁹.

No que diz respeito ao processo de contratação de professores, os entrevistados ressaltaram que esse foi um processo muito difícil, pois não havia entre os

²⁸ É importante ressaltar que este coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia foi ampliado com a entrada dos novos professores contratados.

²⁹ Na dimensão prática dos processos formativos da LICENA, os entrevistados se referem às práticas didáticas e pedagógicas, formato de aulas, etc. Na dimensão teórica, os entrevistados se referem às concepções teóricas de formação, aos conteúdos disciplinares, etc.

representantes do coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia um consenso sobre o perfil dos professores que seriam contratados e nem sobre os critérios de contratação; revelando divergência de concepções pedagógicas entre os participantes.

Foi uma tensão interna também e depois se tornou uma tensão externa, que era do perfil de professores que viriam trabalhar no curso. Não tinha muito consenso sobre isso (Mandela).

Com a aprovação, a gente começa todo o processo de seleção, de contratação para implementação do curso. Esse período, apesar de eu não estar aqui, acompanhei um pouco... Alguns encaminhamentos eu pessoalmente não era favorável, como por exemplo, o aproveitamento de vagas de aprovação de concursos... Algumas questões de definição do perfil... Enfim, eu até acho que foi muito bom eu não ter participado desse momento. Se eu tivesse aqui talvez tivesse sido um momento de muito desgaste [...]. Essas contradições. Elas estão aí a todo o momento, as tensões internas. Porque nós falamos das conquistas; sabe que ali dentro da LICENA tem um projeto compartilhado; mas as concepções são diferentes e, em alguns momentos, divergentes políticas e pedagógicas (Olga Benário).

Um dos entrevistados afirma que essa dificuldade se deve ao fato de este coletivo ter optado por criar um “Edital mais abrangente”, que tinha como objetivo a contratação de professores com um perfil mais diversificado e de diferentes áreas: Engenharias, Exatas, Agrárias e Humanas. Ressalta, ainda, que essa opção se deve à escolha pela habilitação em Ciências da Natureza e Agroecologia.

Essa coisa da composição da equipe; foi muito duro esse processo. Os Editais que nós chamamos na ocasião de Editais híbridos, com formação mais abrangente do que na Educação, ou do que na Educação do Campo, na Pedagogia ou na perspectiva de formação docente. Buscamos construir Editais bem complexos. Isso também foi difícil de passar, mas foi um momento importante de fazermos valer isso, tanto que nós temos aí na equipe agrônomos com mestrado e doutorado em homeopatia e plantas medicinais, agrônomos numa perspectiva de consórcio agrícola, numa perspectiva de gestão das águas, engenheiros ambientais, temos um conjunto de formações docentes muito mais complexas e amplas do que nos cursos tradicionais da própria Educação do Campo. Conseguimos fazer isso e fizemos porque nós escolhemos a área de Habilitação em Ciências da Natureza e Agroecologia porque já era, vamos dizer assim, o caldo formativo dessa articulação ao longo do tempo (Cacique Raoní).

Além dos embates internos entre o coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia, o processo de contratação de professores também resultou no embate entre esse coletivo e alguns professores do Departamento de Educação. De acordo com os relatos, esses professores questionavam tanto o perfil dos professores contratados,

quanto o critério/nível de formação, já que o Edital exigia aos concorrentes apenas o nível de mestrado; o que gerou muitos conflitos e tensionamentos.

E aqui no Departamento também. À medida que foram chegando mais professores, fomos criando nossos espaços. Eu acho que tem duas questões: uma relacionada à desconfiança dos colegas; muito em função da formação da equipe que estava entrando. Então, eles eram questionados o tempo todo nas reuniões de Colegiado: ‘quem é da Educação? Quantos tem doutorado?’. Essa coisa do perfil da equipe, com mais peso na experiência do que na titulação. Foi um processo muito conflituoso. Toda reunião de Colegiado isso vinha à tona, era bem difícil. [...] O debate maior era em relação à formação, as pessoas ficavam extremamente incomodadas de ter um agrônomo. (Thompson).

Com relação à constituição dos processos formativos durante a etapa de implementação do curso, os entrevistados ressaltaram o aspecto da divergência entre concepções pedagógicas (dimensão prática e dimensão teórica). De acordo com os relatos, devido à divergência entre concepções pedagógicas, não havia um consenso a respeito dos conteúdos das disciplinas que seriam ministradas (dimensão teórica) e, nem mesmo, do formato das disciplinas (dimensão prática); o que gerou os conflitos entre o próprio coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia, já com alguns professores contratados.

Os programas analíticos, eles foram um processo muito frágil de elaboração. Porque não foi uma coisa conjunta, cada um pegava um pedaço; chamei alguns professores do Departamento para ajudar. O de Libras, por exemplo, educação inclusiva... Enfim, foi um processo muito complicado essa chegada. Aí, foi se aproximando a data do tempo escola e não tínhamos professores, programa analítico e muito menos um percurso formativo estabelecido. Não sabíamos o que fazer. Essa foi a primeira dificuldade. Vinha um professor e falava: ‘não pode ser aula, temos que trabalhar com outro formato’. Aí você via a divergência de concepções, em quem concebeu o curso, na hora de pensar o pedagógico. Uma professora achava que tinha que ser técnico agrícola, que eram os agricultores, vão criar porco e tem que dar aula a partir do chiqueiro, como se fosse técnico agrícola. Outro professor já trazia uma perspectiva de que não tem que ser aula, tem que ser outro formato. Eu ficava: ‘que disciplina vai dar? Que conteúdo vou ministrar? Qual período de aula eu vou ter?’ Então, foi muito complicado esse início, foi muito difícil, dentro do próprio corpo docente que concebeu a proposta não tinha consenso e não tinha clareza também como seria o desenho pedagógico desse curso, foi muito difícil (Thompson).

Mas quando nos reunimos, apesar de ter em comum uma oposição a uma prática tradicional, temos especificidades, concepções e ideologias que, em alguns momentos, são diferentes e até mesmo divergentes (Olga Benário).

Logo quando eu chego... E aí em uma reunião de planejamento, de imersão da LICENA, em junho... Já pensando o planejamento do semestre seguinte e eles pensando a partir da experiência que eles têm, dos erros, dos acertos, mas naquele momento assim, para discutir um ponto, a reunião durava três horas, para tomar uma decisão, pedagógica, das ações da dimensão pedagógica. Naquele momento havia muitas dúvidas, muita dificuldade desse coletivo entender o que era alternância, inclusive para mim também foi muito difícil (Frida Kahlo).

Em relação às tensões, conflitos e contradições presentes na etapa de institucionalização³⁰ da LICENA, os dados das entrevistas indicam para a presença de um *embate entre projetos pedagógicos*, envolvendo as instâncias administrativas da UFV e o coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia. Com relação a esses embates, os entrevistados (8/8) destacaram o aspecto da divergência entre práticas conservadoras e práticas inovadoras.

De acordo com os entrevistados, havia por parte das instâncias administrativas (deliberativas) da Universidade uma falta de clareza sobre o projeto político-pedagógico da LICENA que, por sua vez, era pautado por processos e práticas formativas muito diferentes e inovadoras; a exemplo da proposta pedagógica de formação em alternância, muito questionada nas instâncias administrativas.

Mas uma falta de compreensão do que é alternância... E isso tem exigido e mobilizado... Não sei já quantas reuniões tem sido feitas, com a presença de outros Pró-reitores, e que tem exigido muito da LICENA. (Olga Benário).

Não foi fácil. Foi um processo muito brigado, desde dentro do Departamento até chegar lá na Reitoria, muito pouco compreendido também. Era outra organização, outra prática, outra forma de trabalho, de educação, de sociedade, muito diferente. Eu entendo que a maioria das pessoas não tinham clareza do que era a proposta, não tinham noção do que está por trás. Eles entendem que é uma coisa de esquerda, mas acho que não tinham clareza como isso repercutia em várias formas de organização e de trabalho. Aí as pessoas têm muito medo do que elas não entendem (Boaventura).

Ao mesmo tempo, temos indícios de que esses embates entre projetos pedagógicos são o reflexo da própria organização da UFV que, de acordo com os entrevistados, é pautada em um regimento burocrático e uma prática conservadora. Ainda que os entrevistados afirmem que houveram algumas conquistas e avanços na implementação do curso, enfatizaram o caráter burocrático e conservador da Instituição

³⁰ Reconhecemos enquanto institucionalização o processo em que o curso deixa de ser financiado pelos recursos destinados pelo MEC para a implementação das Licenciaturas em Educação do Campo e passa a integrar a agenda institucional da Universidade (política, pedagógica e financeiramente); se instituindo em suas normas e organização.

que se manifesta em atos de resistência, por parte da Administração e de outros setores, em reconhecer e legitimar a proposta político-pedagógica do curso.

Naquele período que eu acompanhei... Eu vejo que houve um processo ali, como tudo, de contradição... A gente tem esse desconhecimento e tem certo olhar. Aí não era só a Pró-reitoria, o próprio Departamento de Educação tem uma resistência interna velada aqui dentro: ‘mas o que é isso gente? Licenciatura em Educação do Campo? Alternância?’. Então assim... Mas aos poucos, com esses professores, com o envolvimento, eu acho que vai se mostrando: ‘opa! tem um fenômeno novo, tem um laboratório, com as contradições, com os problemas, mas que estão dando conta de fazer diferente. Vamos olhar para isso, que tem coisas legais!’. E a Universidade também vai nos possibilitando. Obviamente, você sabe que é sempre uma dificuldade.. Os alunos têm acesso, mas é uma luta para conseguir aquela sala, que tem cadeiras móveis.. É uma luta para incorporar essa dinâmica da alternância na dinâmica do Registro Escolar, porque ele tem um único padrão. Para conseguir um horário; como o Tempo escola é intensivo, os alunos precisam ficar sábado e domingo, então tem que ter um porteiro no alojamento (Olga Benário).

Ainda com relação ao caráter burocrático e conservador da organização institucional, uma das entrevistadas ressalta que as avaliações pedagógicas (no caso as avaliações dos cursos) realizadas pelas instâncias administrativas são pautadas mais na dimensão técnica e não na dimensão pedagógica, que acaba ficando submetida aos padrões técnicos de avaliação.

Eu questiono vários itens que são avaliados. Não é nem os itens. O formulário de avaliação é muito bacana. Eu questiono a forma que a Comissão vem e enxerga aquilo e avalia aquilo, porque a Comissão é muito técnica, ela não é pedagógica. Entendeu? E é isso que às vezes eu vejo que os cursos aqui querem fazer o trabalho pedagógico e não técnico, mas nesse momento a questão técnica tem que passar também, senão não se aprova (RA/2).

Em análise sobre os cursos de formação de educadores, Arroyo (2012b, p. 362), afirma que ao trazerem suas concepções políticas e pedagógicas para a estrutura interna das Universidades, os “educadores militantes”, juntamente aos movimentos sociais, provocam alterações significativas na organização das instituições, resultando no acirramento das tensões e dos conflitos entre projetos antagônicos (pedagógicos, políticos, de classe, etc.). Além disto, acabam provocando as “tensões políticas de reconhecimento dos movimentos sociais como autores nas universidades, no MEC e nos órgãos de formulação e análise de políticas do Estado”. No caso específico da LICENA, temos indícios de que se trata de um enfrentamento histórico entre as concepções e práticas conservadoras (hegemônica na Instituição e enraizada na tradição agrônoma

da UFV) e as concepções e práticas contra hegemônicas, afirmadas na proposta político-pedagógica da LICENA.

Outro aspecto importante mencionado por um dos entrevistados, diz respeito à predominância da lógica neoliberal na organização e no regimento institucional da UFV. De acordo com o seu relato, as práticas, as concepções e, também os discursos com tendências democráticas acabam ficando “presos” ao regimento institucional da Universidade, baseado na reforma universitária de 1968 e que faz parte do projeto capitalista de globalização, da ‘vitória’ do neoliberalismo.

Uma Diretoria de Centro, uma Pró-reitoria, os olhares são diferenciados e fazem parte de um debate tendente a democrático, mas um debate que está preso no eixo procedimental da Instituição. Nunca é pouco lembrar que o regimento dessa Universidade é de 1976, a organização dessa Universidade é baseada na reforma universitária de 1968. O que estava acontecendo nesse período? Como que isso vigora ainda hoje? É um contra censo. É uma coisa absurda, mas faz parte da vitória do neoliberalismo. Porque se a gente pensar o neoliberalismo nos anos noventa, então há um projeto de globalização sendo elaborado desde o pós-guerra, a rigor. Então tem um processo de globalização sendo delineado e que vai dando seus passos. Esse golpe de hoje é ressonância disso, não é algo conjuntural, tem um projeto específico de globalização do capital muito vigoroso aí [...] O neoliberalismo venceu nas Universidades. E quando eu digo isso, eu estou dizendo da formação de quadros, pesquisadores, professores, profissionais docentes; numa perspectiva de individualismo metodológico. Eu costumo dizer que para as políticas, do modo como elas estão instaladas, se cada um de nós pesquisadores, docentes, gastarmos 48 horas por dia na frente do computador fica satisfatório. E a nossa atuação, como costumamos dizer, nós precisamos ter um pé na roça e um pé no avião, precisamos ensaiar as políticas, mas executá-las do ponto de vista das experiências do processo social, na base da sociedade, isso foi uma decisão que tomamos (Cacique Raoní).

O neoliberalismo, segundo Anderson (1995), originou-se nos EUA e na Europa – os grandes centros do capitalismo – após a II Guerra Mundial. Teórica e politicamente, o neoliberalismo foi uma reação contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seus idealizadores denunciavam que esse modelo de Estado ameaçava e feria a liberdade política e econômica. A partir dos anos 1970, com a grande crise dos países capitalistas sobre o modelo econômico do pós-guerra, o movimento neoliberal ganhou força e se ampliou mundialmente. Assim, acusavam que a grande crise econômica vivenciada pelos grandes centros do capitalismo era o resultado dos gastos do Estado com os setores públicos e do aumento do poder dos trabalhadores que se organizavam em sindicatos para fazer suas reivindicações. Desta forma, defendiam que para superar a

crise e alcançar uma estabilidade econômica era necessário: reduzir o poder de intervenção do Estado na economia e os gastos públicos; eliminar a organização sindical dos trabalhadores; estimular os incentivos fiscais para as grandes empresas; assegurar a propriedade privada; garantir a livre concorrência; restaurar a taxa “natural” de desemprego.

Sobre os resultados do neoliberalismo na educação, autores como Gentili (1999) e Neves (2000 e 2010), afirmam que os sistemas educacionais estão passando por um processo de inversão do seu papel e de seus valores. De acordo com estes autores, a educação é vista pelos agentes neoliberais como um instrumento de consolidação da hegemonia burguesa. Ao acusarem o Estado pela suposta crise de “eficiência, eficácia e produtividade” dos sistemas educacionais, os neoliberais vêm realizando uma série de medidas e reformas na educação, desencadeando um processo crescente de mercantilização da mesma, com destaque para os seguintes aspectos: total privatização dos sistemas educacionais; incentivo à competitividade em todos os níveis do âmbito escolar (entre instituições, professores, educandos, etc.); adoção da lógica empresarial na educação, que Gentili (1999, p. 29) acertadamente define como a *mecdonaldização* da educação; incentivo à formação tecnocrata e a curto prazo; adoção da meritocracia e da responsabilização, onde os prejuízos na educação são de responsabilidade individual; outros.

Assim, as instituições educacionais como um todo e mais especificamente do ensino superior, vem se constituído no Brasil e outros países como espaço estratégico de produção e legitimação do que Neves (2010) nomeia como a *nova pedagogia da hegemonia*, o que vem intensificando os conflitos entre setores políticos que defendem a concepção pública e democrática de educação, considerados de esquerda, e os agentes neoliberais, defensores do individualismo, da meritocracia e da total privatização da educação.

Autores como Coutinho (2008) e Fontes (2012), ao contextualizar o processo histórico de institucionalização da democracia sobre a ordem liberal burguesa, mostram que existe um distanciamento muito grande entre o que seja a democracia enquanto uma concepção teórica e as formas como seus pressupostos vêm se materializando em nossa sociedade. Dessa forma, as experiências democráticas vivenciadas em países como o Brasil, refletem as contradições do modelo capitalista hegemônico de sociedade que, ao

incidir desigualmente sobre as instituições sociais, provocam a reação de setores que lutam por uma proposta democrática efetivamente participativa. Nesse sentido, podemos dizer que o que vivenciamos hoje como democracia é fruto do enfrentamento histórico entre a perspectiva capitalista hegemônica e a perspectiva contra-hegemônica constituídas pelas organizações e movimentos sociais de trabalhadores(as).

O próprio discurso de inclusão reflete essa faceta. Molina (2015, p. 154), ao analisar o fenômeno de expansão da educação superior no Brasil, afirma que só é possível compreender o universo das políticas afirmativas de educação superior no “terreno das contradições” e reconhece que existe uma força de mão dupla na disputa sobre o campo das ações afirmativas. Se por um lado é possível presenciar as “intencionalidades mercantis dos organismos internacionais” (não vi sentido em deixar as aspas somente nos organismos internacionais), por outro, é importante reconhecer o protagonismo dos movimentos sociais na luta pela participação e construção das políticas públicas de inclusão.

Da mesma forma que Neves (2010) ressalta o protagonismo das organizações e dos movimentos sociais no enfrentamento à *neoliberalização* das instituições sociais no Brasil, identificamos, no contexto da UFV, o protagonismo de sujeitos vinculados ao movimento da Educação do Campo e da Agroecologia que, nos embates (políticos, ideológicos, pedagógicos, etc.) com a Instituição (marcada pela tradição dominante do agronegócio), conseguiu assumir a elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da LICENA e vêm realizando um conjunto de ações junto aos movimentos sociais, numa perspectiva contra hegemônica de educação e sociedade.

E aí nossa bagagem na luta pela Educação do Campo, e quando eu digo: nós, eu estou dizendo mais amplamente, o papel da professora Lourdes Helena, os lugares que ela ocupou institucionalmente, o meu próprio e de outras colegas. A gente conseguiu fazer com que esses professores e esses técnicos ficassem sediados em um Departamento, porque se não, o nosso argumento é de que ia haver uma dispersão e as pessoas iam ser absorvidas por uma dinâmica da Universidade e não dariam conta de buscar uma inovação curricular como a LICENA exige, exigiu e exigirá. A questão da alternância, das áreas de formação. Porque LICENA? Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza e Agroecologia foi o nome que nós demos (Cacique Raoni).

A partir das análises das entrevistas e dos documentos, emergem indícios de que os embates e as divergências (políticas, pedagógicas, ideológicas, etc.) são uma

constante nas relações da LICENA com a própria equipe, com o Departamento e, sobretudo, com as instâncias administrativas da Instituição; ainda que em níveis e por motivos muito distintos.

Os confrontos, as pressões, os conflitos e as tensões presentes nas relações institucionais, políticas e sociais fazem parte do processo dialético de interações humanas – que envolvem relações desiguais de poder em atividades de negociação. Conforme Santos (2003), se por um lado os conflitos e tensões institucionais podem comprometer os projetos contra hegemônicos de educação vinculados à Educação do Campo, os movimentos sociais e a Agroecologia na Universidade, por outro, podem vir a ser reconhecidos e mesmo legitimados, num processo recíproco de “tradução” e “inteligibilidade”³¹ dos objetivos, das práticas, dos valores, das concepções e princípios que estão sendo defendidos por ambas as partes (SANTOS, 2003).

Nesse sentido, ao provocar o debate e propor uma inovação curricular, filosófica, política e pedagógica na Instituição, a LICENA estabelece e formaliza uma série de relações de trocas, favores e negociações, fundamentais para a manutenção do diálogo com a Universidade e que é imprescindível para fazer avançar o entendimento/interpretação do que representam as propostas, os princípios e as concepções contra hegemônicas, colocadas em debate com a perspectiva hegemônica da Instituição e da sociedade.

Eu sempre compreendo, como o Raymond Wilians, o Boaventura de Souza Santos apontam uma tríade que é tensão, negociação e tradução. Então eu, particularmente, trabalho com uma lógica para o contexto da Educação do Campo e da Agroecologia, que nós precisamos desenvolver os tensionamentos. Porque as elites não gostam muito de ser questionadas, sempre tiveram no comando. Então não tem problema, na visão deles, o modo como eles agem. Então você tem que tencionar, gerar uma força de atrito que abra um processo de negociação, que abra uma conversação, que se abra uma explicitação das posições, dos entendimentos, que se abra um conjunto de argumentos favoráveis e contrários nessa grande matiz, aí que a gente tem para compreender os fenômenos de formação universitária e sociais. Se essa negociação, ela consegue se manter num padrão de tensionamento, a gente, eventualmente, consegue uma tradutibilidade das várias formas de reconhecimento uns dos outros. Então você vai traduzindo o entendimento do outro, fortalecendo o diálogo e, portanto, vai traduzindo também o seu entendimento para o outro. Não é exatamente do ponto de vista institucional da criação da LICENA, não foi uma estratégia de

³¹ Santos (2008, p. 30) define como tradução o processo de partilha, troca e leitura entre as “experiências do mundo” no qual se constrói entendimentos recíprocos entre as partes, ou seja, é um “procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca” entre as diferentes experiências.

guerra de movimento. Teve isso, mas o tempo todo nós tentamos manejar com essa tradutibilidade, compreender os argumentos do outro e fazer avançar (Cacique Raoní).

Portanto, não podemos deixar de reconhecer que durante o processo de constituição da LICENA houveram conquistas significativas. Conforme veremos na sequência, apesar das relações institucionais da UFV serem permeadas pela lógica neoliberal de educação, pelo conservadorismo burocrático, político e pedagógico, pela tradição do Latifúndio e do Agronegócio, existem experiências que evidenciam o avanço significativo de concepções e práticas contra hegemônicas (de educação, de sociedade, de formação, de produção, etc.), que vêm sendo instituídas por sujeitos históricos vinculados aos movimentos sociais, às EFAs, à Educação do Campo e à Agroecologia dentro da Universidade, cumprindo o importante papel de interpenetrar as rígidas estruturas da Universidade como uma “cunha” ou como flores que nascem das frestas de uma muralha.

Só lembrando que a questão dos conflitos interdepartamentais, conflitos com as instâncias... Eu já disse isso tudo antes. Então entra, também, nesse processo de implementação do curso... Isso tudo foram sempre pontos muito conflitivos e isso é da natureza desse curso específico, porque ele nasceu para se fazer como uma cunha, com a expectativa de que ele faça que com isso ele impacte outros modos de se fazer, então ele tem que se justificar sempre, tem que se dizer sempre, estes são os conflitos e os desafios que são do curso (Boaventura).

4.3. LICENA: AVANÇOS E CONQUISTAS

A partir dos relatos dos entrevistados temos indícios de que os principais avanços e conquistas da LICENA, no processo de constituição do curso, foram a instituição de processos e práticas pedagógicas inovadores; a contribuição da LICENA na efetivação da função política e social da Universidade; avanço na legitimação do projeto político e ideológico do coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia.

No que diz respeito à instituição de processos e práticas pedagógicas inovadoras, os entrevistados (4/8) ressaltaram os seguintes aspectos: processos dialéticos na construção do conhecimento (2/4); processos pedagógicos multidisciplinares (2/4).

De acordo com os entrevistados, o curso tem se constituído como uma espécie de laboratório, em que os docentes, na busca de uma inovação pedagógica, têm instituindo processos e práticas que contribuem para a construção do conhecimento de forma participativa e dialética. Os entrevistados ainda destacaram algumas ferramentas

e metodologias que têm sido utilizadas e adaptadas na busca da construção do conhecimento como, por exemplo, o *projeto de estudo temático*, o *acompanhamento tempo comunidade* e a proposta pedagógica de *formação em alternância*.

Eu acho que a adaptação do Plano de Estudo foi uma conquista significativa. No primeiro ano, trabalhamos com Plano de Estudo. No segundo ano, trabalhamos com Projeto de Aprendizagem, outra concepção. Agora nós estamos avançando, já tem dois anos, com o Projeto de Estudo Temático, articulando ao acompanhamento Tempo Comunidade. Então acho que isso foi um avanço. O próprio acompanhamento Tempo Comunidade, a maneira como ele foi sendo adaptado, modificado, em função das condições e dos sujeitos que estão ali. Porque não é só as condições, mas os sujeitos que estão ali. Os educandos e os educadores foram se tornando mais ativos nesse processo, isso avança muito dentro do curso (Frida Khalo).

Existe, majoritariamente, um grupo de docentes dentro desse curso de Licenciatura da Educação do Campo que tem se dedicado em construir dinâmicas e processos pedagógicos educativos bastante inovadores. Eu tenho assumido que a LICENA tem sido um laboratório muito rico de experiências portadoras de futuro; que podem iluminar, inclusive, experiências da educação formal e outras licenciaturas. A gente tem até estudado isso: alternância no ensino superior. Já temos uma série de indícios mostrando um conjunto de avanços em construção, por exemplo, a própria alternância. ... Qual era a referência da alternância? Era da Escola Família Agrícola, com os instrumentos: plano de estudo, caderno, colocação em comum, etc.. Mas em um dado momento percebe-se que a realidade dos CEFFAS, das Escolas Família é completamente diferente. Então, por onde se vai? Pela Pedagogia de Projetos, para tentar articular demandas e elementos da realidade. 'Ah, mas, também não dá certo'. Então vão sendo testadas uma série de estratégias, mas sempre em uma perspectiva de garantir o diálogo com a realidade de vida desses sujeitos. A ida dos professores no Tempo Comunidade - seja nas caravanas, seja por territórios, revela que não dá para realizar o acompanhamento na propriedade, como as Escolas Família fazem. Mas, sobretudo nesses últimos anos, com os estágios e as propostas de intervenção, são os estudantes que estão fazendo isso acompanhados. Então, quando aquele professor vai lá, realiza uma reunião, convida o Secretário da Educação, o parceiro da Superintendência...eles vão conhecer a Educação do Campo - pois às vezes nem conhecimento tinham das Diretrizes Operacionais. Então eu acho que alguns avanços já são identificados no sentido do curso estar sendo um laboratório, no qual vem sendo gestado, está em construção, processos e práticas pedagógicas inovadoras, , potencializadoras de trocas de saberes (Olga Benário).

Outro aspecto das conquistas e dos avanços da LICENA destacado pelos entrevistados é a instituição de processos e práticas pedagógicas multidisciplinares no curso. De acordo com os relatos, os processos formativos multidisciplinares têm se instituído por meio da atuação conjunta entre docentes de diferentes áreas, tanto na

construção e criação de disciplinas, quanto nas aulas ministradas e em outros espaços. Ressaltam, ainda, que a instituição destes processos e práticas tem se constituído em uma rica experiência, contribuindo para ampliar o debate sobre temas como a Agroecologia, Homeopatia, Soberania Alimentar, dentre outros; tanto no interior do Departamento de Educação, quanto em outros cursos como a Pedagogia, influenciando na organização e no regime didático da UFV de forma geral.

A gente incidiu no regime didático da UFV, ainda que essa coisa seja o tempo todo um jogo de forças, o calendário está aberto. A criação dessas disciplinas de projetos, que são disciplinas multidisciplinares não departamentais, a LICENA tem a ver com isso. Não que a LICENA seja o protagonista disso, mas são incidências significativas, tanto que a gente vem usando, já a dois semestres, criar uma disciplina nessas condições. Essa disciplina, que nós estamos encerrando agora sábado, concluímos o projeto na realização do terreiro cultural Valmir Pulga, lá no Bento Gonçalves. Uma disciplina que manteve em todos os seus encontros 7 professores, no mínimo, juntos dentro da sala de aula. Ainda que nós usamos o quintal lá do museu de ciências da terra, 7 professores juntos; da Medicina Veterinária, da Geografia, da Agronomia, da Educação, da Enfermagem. Isso é muito mágico do ponto de vista que: ‘olha, tem gente disposta a fazer trabalho coletivo’, com competência, com qualidade. Isso tudo são ganhos que se a gente seguir fazendo esforços nesta direção, vamos abrindo a universidade para uma perspectiva de transição pluriversitária (Cacique Raoní).

O Departamento de Educação hoje faz debate, por exemplo... Educação Ambiental não é um tema transversal, você vai ensinar na Pedagogia fazer gota, colorir e por um cartaz na escola: economize água. O tema transversal está ali entendeu? Não é velho? A galera está lá fazendo fossa. Essa coisa do Tommy, do Felipe, da Fernanda, também nessa discussão. Olha esse debate da Segurança Alimentar, da Agroecologia, de publicações que começaram a ser feitas. Enfim, é uma inserção dentro da UFV com outros Departamentos. Você tem aqui DPE e Solos, que tinha na figura o Willer com a Irene, mas que isso ampliou agora... Fitotecnia. Tanto de recursos mobilizados nesse âmbito, emenda parlamentar do Padre João, formação em homeopatia, relação com outros programas de extensão. Só aqui a gente tem a ITCP, que eu estou vinculado, Observatório de Movimentos vinculados, Agricultura Familiar e Juventude, que o Fabricio está vinculado, Rede Moinhos, e você tem o do Tommy, sem ser o da água, o da capoeira. Olha a diversidade de temas que começam a ser discutidos aqui dentro. E os outros professores da Educação também começam a trazer esse debate, enquanto estudo, enquanto proposta. Essa é uma contribuição e uma influencia muito importante da LICENA aqui dentro do Departamento e dentro da Universidade também (Thompson).

A partir destes relatos, temos indícios de que os processos e práticas pedagógicas gestadas pela LICENA têm contribuído, não apenas com a inovação pedagógica – ou mesmo científica – instituída no âmbito da UFV, mas, sobretudo, com a formação dos

educandos em uma concepção dialética da construção do conhecimento, em que se busca a efetiva transformação das diferentes realidades dos educandos por meio da articulação entre os conhecimentos produzidos no contexto da Universidade e os conhecimentos produzidos no contexto político, social e cultural de suas comunidades. Além disto, têm contribuído para ampliar os debates e reflexões sobre estes processos e práticas pedagógicas, o que, de certa forma, vai despertando o olhar de outros departamentos e da própria Instituição para novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Com relação ao aspecto inovador dos cursos de formação de educadores do campo, Arroyo (2012b, p. 362) ressalta que, por serem protagonizados pelos movimentos sociais, acarretam em “consequências para as políticas e para os currículos de formação”. Afirma que o ponto de partida de seus processos e práticas pedagógicas é a “radicalidade política, cultural e educativa” que vem dos movimentos sociais e que leva para os cursos de formação a riqueza de práticas e de concepções, que resultam nas tensões entre projetos pedagógicos. Segundo o autor, visto a rígida organização e hierarquização dessas instituições, “os cursos e seus educandos são mantidos à margem do funcionamento das faculdades e universidades, reproduzindo o trato histórico marginalizado desses coletivos” (ARROYO, 2012b, p. 363).

A promoção de processos e métodos pedagógicos por meio da construção dialética do conhecimento é um dos principais desafios enfrentados pelas Licenciaturas em Educação do Campo, que buscam, por meio deste método e concepção, garantir o “equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educandos em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais” (MOLINA, 2012, p. 46). No caso específico da UFV, ainda que haja indícios de uma presença dominante da perspectiva hegemônica e conservadora, os relatos mostram que tem havido espaços significativos de diálogos e aberturas para outras propostas, práticas e concepções pedagógicas.

Outro indício dos avanços e das conquistas identificadas foi a contribuição da LICENA na efetivação da função política e social da Universidade, em que os entrevistados (6/8) destacaram os seguintes aspectos: a inserção política e social da LICENA (4/6); promoção da inclusão social (5/6).

No que diz respeito à inserção política e social da LICENA, os entrevistados ressaltaram a contribuição do curso na ampliação das relações da UFV com diferentes territórios (Minas Gerais, Bahia, Espírito Santo, etc.) e com diferentes movimentos sociais (MST, Movimento Quilombola, Movimento Indígena, entre outros); com quem a Instituição vem ampliando seu diálogo e campo de atuação. Destacam, também, a contribuição da LICENA na inserção dos estudantes, vinculados a esses territórios e movimentos sociais, nos espaços formais e não formais de educação; o que amplia – ou “capilariza” –, ainda mais, suas redes de atuação junto à sociedade.

A LICENA se inicia com o protagonismo dos movimentos sociais. Hoje isso vai se ampliando. Hoje, por exemplo, o Movimento Quilombola dialoga muito mais com a LICENA. No início não havia esse diálogo tão efetivo com o Movimento Quilombola. Hoje tem vários outros movimentos, como MAM [Movimento dos Atingidos pela Mineração], por exemplo, com o MPA [Movimento dos Pequenos Agricultores]. Então, quando a LICENA começa é que começa essa parceria com outros movimentos sociais. Eu acho que naquele momento, no momento da elaboração da proposta, e até no primeiro ano do curso, a LICENA tinha um diálogo com os Movimentos que estão mais próximos da UFV; que já trabalham com a UFV. Só que hoje isso amplia muito, então tem diálogos com outros sujeitos coletivos do campo e da cidade. Acho que isso também é um avanço, entender esse princípio aí da Educação do Campo, a relação do campo e cidade. Então é uma coisa bacana (Frida Khalo).

Institucionalmente a UFV está presente nos territórios. A gente pega da Bahia, Vale do Rio Doce, Vale do Mucuri, Correntina; Zona da Mata. Não tem nenhum curso da Universidade que tem a inserção que a gente tem de ações; em algum momento estar ali presente institucionalmente. Eu acho que isso é o que a Universidade enxerga, mas que também é um processo bacana, junto com essa galera. Para mim a Universidade estar presente lá em Itumiritinga, não precisa fazer nada, mas você sentar ali com o povo dos Sem Terra e falar assim: ‘esse aqui é o meu professor lá da UFV’. Isso é de uma importância, é de uma importância impressionante. Todo tempo comunidade, você sentar com secretária da educação: ‘ah, a gente quer fazer nucleação das escolas, o que você acha?’. Aí você para e pensa: ‘se não fosse a LICENA essa mulher nunca teria noção de outra perspectiva sobre nucleação’. Qual a importância? Olha a capilaridade que esse curso tem. Eu acho que isso para fora da Universidade também, para essas organizações, eu vejo como um avanço importante (Thompson).

Um dos entrevistados ressalta, ainda, que a aproximação entre a UFV e a sociedade proporcionada pela LICENA tem a especificidade de contribuir com a reflexão sobre os ‘problemas reais’ da sociedade e propor outras formas de se pensar o consumo, a alimentação, a produção do conhecimento, etc. Destaca, ainda, a

contribuição na escolarização da população do campo e na democratização da sociedade e da Universidade.

É um curso que, em função dos trabalhos dos tempos comunidades, chega em lugares que talvez a Universidade não chegaria, com a força e com a presença. Então, quer dizer, é um curso que tem tudo para aproximar a Universidade da sociedade e de problemas reais e particularmente dos menos favorecidos e mais particularmente, por exemplo, do ponto de vista da produção do alimento saudável, do consumo saudável, de outras formas de apreender a realidade, de outras matrizes de conhecimento, de outra forma de lidar com o mundo, de pensar a organização social. Então eu deposito as melhores expectativas no curso. Eu acho que ele pode contribuir muito para escolarizar o povo do campo e democratizar a Universidade e a sociedade (Mandela).

O outro aspecto que os entrevistados ressaltaram como parte dos avanços e conquistas, dando indícios da contribuição da LICENA para efetivação da função política e social da UFV, é a inclusão da diversidade. De acordo com seus relatos, a LICENA contribuiu para promover o acesso de sujeitos de diferentes origens, territórios, movimentos sociais, culturas, etnias, etc.. Sujeitos que, pelo seu histórico de exclusão nos espaços políticos e institucionais da sociedade, dificilmente teriam oportunidade de acesso à Universidade. Segundo os entrevistados, a inclusão dessa diversidade fez com que a Universidade ficasse ‘mais colorida’, ‘pintada de povo’.

Hoje, quando a gente olha para o conjunto de estudantes da LICENA, se não me engano são 284, esses 284 estudantes integram 82 municípios diferentes, tem territórios diversos dentro da LICENA. Isso é algo importante. Esses sujeitos que estão em territórios diferentes, vivenciam situações políticas sociais diferentes. Eles também vão dando outra dimensão para o curso. Eu acho que essa diversidade dentro da LICENA é uma construção do Edital de seleção de estudantes, dar conta de contemplar essa diversidade. Até hoje tem esses diversos sujeitos. Acho que isso é uma conquista importante, de ter essa diversidade de sujeitos, assim como tem essa diversidade de docentes dentro do curso. Isso vai dando outra característica. É diferente de outros cursos. Vou te falar duas frases, lembrando Floresta Fernandes: ‘a LICENA possibilita olhar para UFV e ver que a UFV está pintada de povo’. Acho que isso é muito significativo. Todos os relatos dos estudantes... A fila do RU, o pessoal do RU fala: ‘só tem MST na fila; a LICENA está na fila’. Antes era os sem terra que estavam na fila, hoje não, hoje é a LICENA que está na fila (Frida Khalo).

Foi interessante você ver aquele público ali dentro da Universidade. A primeira Troca de Saberes com LICENA também; você colocar trezentas pessoas naquele gramado ali, com aquela diversidade: gente jovem, negra, gente mais velha, indígena, parda, tudo embolado ali, sabe!? Geraizeiros, quilombolas... Bonito quando você vê aquele gramado ali (Thompson).

Com relação à inserção dos sujeitos do campo no ensino superior, Arroyo (2012b, p. 231) afirma que a diversidade deve ter centralidade na construção de um projeto de Educação do Campo, uma vez que “as lutas pela construção da Educação do Campo carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outro projeto de campo e de sociedade”.

No entanto, Arroyo (2012b, p. 236) ressalta que as mudanças provocadas pela presença dessa diversidade de sujeitos no interior das instituições de ensino, geralmente acarretam processos tensos e conflituosos. De acordo com o autor, ao acessar os espaços formais de educação, a diversidade de sujeitos coletivos e movimentos sociais se afirmam como sujeitos produtores de conhecimento, de formas de pensar, de culturas e de identidades. Dessa forma, estabelecem uma disputa “contra o conhecimento hegemônico e também por outro padrão de poder-saber”.

Além disto, Arroyo (2012b, p. 363) afirma que a presença da diversidade de sujeitos coletivos nos cursos de formação de professores, significa a possibilidade de “reverter os processos históricos brutais de produção desses coletivos como inferiores, à margem da história intelectual, cultural, social e pedagógica”. No caso específico da UFV, a inserção dessa diversidade, sobretudo de sujeitos vinculados aos movimentos sociais do campo, representa uma importante reconfiguração do espaço institucional da Universidade que, em sua origem, esteve a serviço do projeto capitalista de modernização agrícola, ou seja, totalmente contrário ao projeto de campo e sociedade proposto pelos movimentos sociais camponeses, o qual a Instituição contribuiu para deslegitimar.

Hoje a LICENA, apesar de ser objeto de preconceitos visíveis, traz para a Universidade os sujeitos do campo. E, como as políticas de inclusão que temos hoje, tornam nossas salas de aula e a Universidade mais coloridas, com a presença de afrodescendentes, indígenas, acampados, assentados, ... (Olga Benário).

Em um *ensaio sobre a Universidade e sua função social*, Araujo (2012, p 38) analisa a relação da Universidade brasileira com a sociedade e busca elementos para compreender se ela esta “inserida na comunidade que lhe circunda”, realizando sua função de promover as transformações necessárias em seu meio social, ou se “ela não passa de um ‘templo do saber’, isolado da realidade”.

Partindo da premissa do artigo 207 da Constituição Federal de 1988, que promulga que a Universidade deve ter como primazia a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, Araújo (2012, p. 39) define que uma das funções da Universidade é produzir o conhecimento de forma crítica e atrelada à realidade, onde os conhecimentos técnico-científicos deveriam ser “voltados para os anseios da população” e compartilhados “através dos projetos de extensão”; função esta que, segundo o autor, pouco se aproxima da realidade das instituições de ensino superior brasileiro.

Ao analisarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), verificamos, entre as finalidades da educação superior, a de transformação social e de produção crítica e reflexiva do conhecimento. Consta, ainda, que a Universidade deve estimular a produção do conhecimento por meio da ‘participação popular’, buscando soluções para os problemas vivenciados na realidade das comunidades locais, com quem estabelece uma relação de reciprocidade (BRASIL, 1996).

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; [...] III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; [...] VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na Instituição (BRASIL, 1996).

Ao defender que a Universidade tem o papel de contribuir para transformação da sociedade, a partir da construção do conhecimento crítico e da participação popular, Araújo (2012) critica a predominância da lógica capitalista nas instituições de ensino superior. Afirma que as Universidades, ao atenderem aos anseios mercadológicos, tecnicistas e meritocratas, reproduzem as desigualdades sociais e pouco contribuem para a emancipação popular; destituindo-se do seu papel transformador da sociedade. Segundo Freire (1996, p. 24), a educação, enquanto experiência especificamente humana é “uma forma de intervenção no mundo”, que só poderá promover as transformações necessárias à realidade dos educandos, entre os quais sua autonomia e liberdade, se pratica a partir do diálogo, da compreensão e do respeito aos “saberes socialmente construídos na prática comunitária”.

Nesse sentido, os entrevistados indicam que a LICENA tem uma importante contribuição para a efetivação da função política e social da Universidade, uma vez que proporciona a integração entre o saber popular e o saber científico, em uma perspectiva de construção do saber popular dentro do espaço científico e de transformação social.

Com relação ao avanço na legitimação do projeto político e ideológico do coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia, os entrevistados (5/8) ressaltaram os seguintes aspectos: a possibilidade de criação e implementação do curso pelo coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia (3/5); o avanço na compreensão da proposta político-pedagógica do curso (4/5).

No que diz respeito à criação e implementação do curso pelo coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia, os entrevistados ressaltaram que isso foi um avanço e uma conquista, na medida em que representou a possibilidade de dar continuidade e legitimar um conjunto de práticas e concepções que já vinham sendo instituídas na Universidade por meio de programas e projetos de ensino e extensão vinculados aos movimentos sociais e que propunham ampliar o debate sobre concepções contra hegemônicas de educação e sociedade. Além disto, contribuiu para que o curso não se dispersasse entre diferentes Departamentos, correndo o risco de se desarticular e se extinguir.

Lá no início, quando, em uma briga com a Reitoria quando conseguiu trazer o curso para o Departamento de Educação, isso foi uma conquista. Os professores poderiam estar dispersos em vários Departamentos e o curso poderia estar em outro Departamentos. Essa foi uma conquista e ela é importante, ela fortalece e é fundamental para esse processo de constituição do curso. Porque o curso veio para cá, os professores estão lotados aqui, os professores da LICENA. Mas o curso não tem só os professores da LICENA, isso é um diferencial da LICENA para várias outras Licenciaturas que foram criadas via esse Edital. Quem participou da elaboração da proposta pedagógica também está na LICENA. Então, quando você vê a Laura que é do MDE, o Willer, a Lourdes Helena. Então, tem esse coletivo anterior que está na LICENA e que faz ela ser o que é; que questiona, que coloca uma série de conflitos para os educadores que chegaram. Isso para mim foi uma conquista e o curso, que é um curso de Licenciatura, de formação de educadores, está dentro do Departamento de Educação. Mas não é só estar dentro do Departamento de Educação, porque também está junto com esse coletivo que foi responsável pela implementação do curso. Então, para mim essa é uma conquista importante, de estar junto desse coletivo, que podemos dizer que são muitos, consultores ou cooperadores da LICENA e desse corpo docente atuar na Licenciatura em Educação do Campo. Tem outras Universidades que os professores ficaram dispersos e eles não dão aulas só na

Licenciatura em Educação do Campo, mas também em outros cursos, e a própria nota técnica da SECADI, não faz essa orientação. Então, eu penso que essa foi uma conquista importante (Frida Khalo).

A conquista maior foi a possibilidade de organização daquilo que já vinha sendo feito, então é a legitimação de um trabalho que já estava em andamento, isso foi uma conquista. Ou seja, vem de uma forma de proceder nossa que tinha uma correspondência no Governo que existia, que estava em funcionamento, então havia uma correlação de forças que legitimavam isso. Então não foi uma briga com todos, as coisas caminhavam para isso e nós estávamos nessa trilha, de pensar a Educação do Campo, fazer com que valessem esses princípios (Boaventura).

Outro aspecto que demarca o avanço na legitimação do projeto político e ideológico do coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia é o avanço na compreensão sobre o curso. De acordo com os entrevistados, o avanço na compreensão sobre o curso e sua proposta político-pedagógica contribui para o reconhecimento, não só do curso, como da própria Educação do Campo e Agroecologia. Ressaltam, inclusive, que esse reconhecimento se dá através da compreensão de sua importância, não apenas por parte da Administração da UFV, como, também, pelo próprio Departamento de Educação e pelos estudantes do curso.

Um desafio importante, que eu penso que avançou muito no último ano, é a compreensão do que é a LICENA. O que é a proposta pedagógica do curso. A compreensão de que o curso é uma política pública, que é uma política afirmativa. Isso, dentro do Departamento, nas próprias Reitorias. Então, a Comissão Técnica foi restaurada pela Reitoria no ano passado. Tiveram N reuniões com representantes: estudantes, docentes e da Reitoria, para pensar alternativas para curso. Avançou em vários pontos, mas o ponto principal que avançou é compreender o que é esse curso; os princípios formativos do curso. Então o que é o curso, isso sempre foi um desafio [...] Tem várias propostas, e nesse ponto avança muito, porque nós vamos desconstruir nessa Comissão Técnica a noção de alternância... A formação por alternância não é uma proposta pedagógica cara, pelo contrário. Quando a gente vai fazer as contas, nós vamos ver que um estudante da Licenciatura da Educação do Campo, dentro do projeto pedagógico que a gente tem, ele é 66% mais barato do ponto de vista do recurso da União do que um estudante de graduação que fica aqui o semestre inteiro. Então, isso vai sendo construído, até para entender assim: a 'alternância é bacana, mas é uma coisa muito cara, não dá para fazer'. O tempo todo, a dimensão pedagógica está colada na dimensão administrativa entendeu? Então, eu acho que esse ponto, que é o grande desafio, avançou muito. Estou falando a nível do diálogo com a Universidade [...] se a gente for pensar assim, dimensão do DPE, o curso, acho que no primeiro momento tinha uma estranheza, o que é esse curso? Mas já tiveram vários diálogos no Colegiado; a gente apresentando o curso e as pessoas vão acompanhando o nosso trabalho. E várias pessoas hoje são colaboradores da LICENA, dão aulas junto com a

gente, mesmo sendo de outros cursos, não só do DPE, mas de outros Departamentos. Então, isso é uma coisa que eu acho que avançou nesse desafio, que ajuda as pessoas a entenderem a proposta educativa do curso (Frida Khalo).

Eu acho que nós temos muitos avanços. Dentre eles, o Departamento de Educação hoje tem um outro olhar para esse curso, com mais respeito pela conquista dos colegas, pelas práticas que estão sendo construídas (Olga Benário).

De acordo com uma das entrevistadas, a compreensão sobre o curso contribuiu, inclusive, para a sua manutenção. Conforme seu relato, havia pessoas envolvidas no processo de constituição do curso que acreditavam que este seria temporário, com data prevista para acabar, sobretudo quando acabassem os recursos destinados a sua implementação. Ressalta, inclusive, que em outras instituições, pela falta de recursos, já havia propostas de acabarem com as Licenciaturas em Educação do Campo. No entanto, o avanço na compreensão da importância da LICENA na UFV, contribui para que o curso se mantenha de forma regular, caracterizando uma conquista.

Uma questão que eu queria destacar, que também foi outra grande conquista... Porque o curso veio com recursos, a gente sabia que algumas pessoas dentro da UFV apostavam... Alguns cursos vem, por exemplo o projeto Veredas, com início, meio e fim. A LICENA não veio com esta proposta: ele seria um curso regular da UFV. Mas as pessoas apostavam que ele teria início, meio e fim. Que os recursos iam acabar e ele não ia se manter. Então, para mim essa foi outra conquista. É agora, a equipe que está responsável pela LICENA; Comissão Coordenadora, os docentes envolvidos, os discentes e os servidores técnicos administrativos, manterem esse curso e mostrarem que este curso realmente é regular. Naquele momento os recursos eram imprescindíveis para a manutenção do curso, mas foi uma grande conquista a manutenção do curso dentro da UFV, mesmo sem recursos. Porque não sei se é verdade, mas parece que algumas instituições, em função da questão dos recursos, estão propondo acabar com o curso. Eu acho que essa proposta ela está longe do horizonte da UFV. Hoje eu acho que é uma grande conquista essa o curso continuar, porque hoje tem com algumas dificuldades, mas existe esse olhar hoje, dentro da Instituição, que o curso precisa se manter (RA/2).

A partir destes relatos, podemos compreender que, durante seu processo de constituição, a LICENA teve avanços e conquistas muito significativas. Conquistas e avanços que vão dando materialidade àquilo que, há mais de 25 anos, foi sonhado e colocado em prática por um coletivo que compreendia a importância de ampliar na UFV os diálogos com a Educação do Campo, com a Agroecologia e com os movimentos sociais, para fins de efetivar as transformações necessárias na busca da igualdade de direitos, da autonomia, da democracia e da emancipação social.

Tudo está para ser reestruturado, ressignificado. E eu vejo que a gente acertou na mosca. E aí, o fato de acertar numa perspectiva política e ideológica como é da Educação do Campo e da Agroecologia faz com que muitos olhares de enfrentamentos, olhares dos adversários: ‘opa, então espera aí, tem que cortar isso’. Então a gente tem que se preparar para o que vem, para o bem e para o mal (Cacique Raoni).

Apesar de uma trajetória marcada por conflitos, tensões e contradições no seio da Instituição, sobretudo de divergências históricas entre concepções políticas e ideológicas de educação, podemos considerar que o curso vem fortalecendo suas ações e, com isso, conquistando seu espaço junto à UFV e às bases dos movimentos e organizações sociais. No entanto, a despeito das conquistas e transformações acarretadas pela presença da LICENA na Universidade e na sociedade, existe ainda um grande caminho a ser trilhado, de muitas lutas, batalhas e incertezas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa integra o Programa de Estudos A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa - Sujeitos, Representações e Práticas, com o objetivo de analisar o processo de constituição da LICENA na UFV, a partir da perspectiva histórica das contradições que marcam o capitalismo e as lutas das populações do campo ao acesso e permanência na educação. Conforme destacado nas reflexões aqui apresentadas, a influência do projeto capitalista de expansão do modelo econômico de produção urbano-industrial, sobretudo a partir do século XX, resultou em uma drástica mudança do cenário mundial, com impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais sem precedentes em toda a história. Dessa forma, as transformações nas relações de trabalho e nos modos de produção sobre a égide do capitalismo tiveram efeitos devastadores para a maior parte da população excluída das vantagens e privilégios desse sistema.

Nesse contexto, as populações do campo foram uma das principais vítimas do projeto de modernização capitalista, que previa a transformação radical dos modos de produção e das relações de trabalho na agricultura. Conseqüentemente, grande parcela dos trabalhadores e trabalhadoras do campo foi expulsa de suas terras, ficando à mercê da subordinação ao trabalho assalariado – muitas vezes confundido com o trabalho escravo. Assim, o século XX marca um dos processos mais perversos e violentos de dominação e exclusão que o campo brasileiro já assistiu.

O projeto capitalista de modernização também provocou transformações profundas e devastadoras nas instituições educacionais, mais especificamente do ensino superior, foco da nossa pesquisa. As instituições de ensino superior, assim como outras, foram grandes responsáveis por reproduzir a cultura hegemônica e apoiar o projeto de modernização urbano-industrial, contribuindo para o acirramento do processo de exclusão e da desigualdade social. A própria Universidade Federal de Viçosa, conforme pesquisas de alguns autores aqui apresentados, teve um lugar estratégico no processo de consolidação do modelo de produção capitalista e de reprodução da cultura hegemônica na região e no país, contribuindo para a ampliação e consolidação do latifúndio e, mais atualmente, do agronegócio. Deste modo, contribuiu para a desvalorização da cultura, dos saberes e das práticas constituídas no dia a dia dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Podemos afirmar que o processo histórico de constituição dessa Universidade é

fruto do projeto capitalista urbano-industrial de modernização do campo, com o qual, ainda hoje, encontra-se majoritariamente comprometida. Todavia, como esse processo não é linear, a Universidade Federal de Viçosa também reflete as contradições típicas do sistema/modelo de produção capitalista.

No âmbito dessas contradições outros movimentos emergiram e se organizaram em oposição à lógica capitalista de produção no Brasil, a exemplo do Movimento Nacional da Educação do Campo. Fruto do processo histórico das lutas das populações do campo pelo direito a terra e contra a subordinação ao modelo capitalista de produção, esses movimentos vem, nos últimos 20 anos, articulando as suas bandeiras de lutas em defesa do direito a educação e pela construção de outro paradigma de educação e de escola que dialogue, respeite e valorize a cultura, os saberes e as práticas produzidas pelos povos do campo.

Como parte integrante do Movimento Nacional da Educação do Campo, diversas frentes foram se articulando e organizando em esferas mais locais para resistirem ao paradigma capitalista de educação e proporem outras concepções de educação, de produção e de sociedade. No caso da UFV, o enfrentamento ao paradigma hegemônico se faz presente há pelo menos 30 anos, em que destacamos a articulação entre professores, educandos, organizações e movimentos sociais para fazerem frente à política do agronegócio – enfrentamento este que marca o processo de constituição da LICENA, nosso objeto de estudo.

Nossas análises sobre esse processo revelaram que os conflitos e as tensões presentes no processo de constituição da LICENA, têm origem nos conflitos de classe, nos preconceitos sociais e nas divergências entre concepções políticas, sociais, científicas, filosóficas e pedagógicas dentro da Instituição. Nesse sentido, identificamos também que a tradição e compromisso da UFV com as políticas do desenvolvimento do agronegócio é um dos principais fatores de acirramento dessas disputas e divergências. Acrescente-se, ainda, a influência da lógica neoliberal no processo de mercantilização da educação, que na atualidade brasileira vem intensificando ainda mais as divergências entre as concepções políticas de educação.

Compreender esse contexto histórico e político de constituição da LICENA contribuiu para identificar as tensões, os conflitos e as contradições que estiveram presentes no processo de sua constituição na UFV. Assim, as análises dos documentos

institucionais e das entrevistas forneceram indícios de que as tensões, os conflitos e contradições estiveram presentes em diferentes etapas da constituição do curso e sobre diferentes aspectos. Na etapa de criação do curso, identificamos a *divergência de interesses* entre a administração da UFV (interesse material) e o coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia (interesse político); o *embate entre projetos políticos e ideológicos*, com destaque para os embates entre o projeto político e ideológico do agronegócio e da agricultura camponesa/Agroecologia, o embate entre posicionamentos políticos de esquerda e de direita e a presença de conflitos de classe. Na etapa de implementação do curso, identificamos a *divergência entre concepções pedagógicas*, envolvendo o interior próprio coletivo da Educação do Campo. Enquanto na etapa de institucionalização, identificamos o *embate entre projetos pedagógicos*, com destaque para a divergência entre práticas inovadoras e práticas conservadoras.

Ao mesmo tempo em que identificamos esses elementos de tensões, conflitos e contradições, também evidenciamos indícios de significativos avanços e conquistas da LICENA durante seu processo de constituição, dentre os quais destacamos: a *instituição de processos e práticas pedagógicas inovadoras*, por meio do qual tem se promovido a construção do conhecimento de forma multidisciplinar e dialética; a *contribuição na efetivação da função política e social da Universidade*, por meio da inserção política da LICENA junto aos territórios e movimentos sociais e pela promoção da inclusão social; do acesso de uma diversidade de sujeitos coletivos à Universidade; o *avanço na legitimação do projeto político e ideológico do coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia no âmbito da UFV*, por meio da possibilidade de criação e implementação do curso por este coletivo e do avanço na compreensão da proposta política e pedagógica da LICENA.

Na mesma perspectiva, reconhecemos que tanto as tensões e os conflitos, assim como os avanços e as conquistas presentes no processo de constituição da LICENA na UFV, são reflexos das contradições típicas do processo de consolidação do projeto capitalista de produção e sociedade; da mesma forma que reconhecemos que tais contradições antecedem essa história e integram o processo dialético de construção das relações humanas, culturais e sociais. Portanto, por mais que reconhecer a existência de fatores políticos e ideológicos que historicamente influenciam, condicionam e intensificam as tensões e os conflitos sociais e institucionais, os resultados do nosso estudo auxiliam na compreensão de que esses mesmos fatores não têm o poder absoluto

de definição dos rumos da humanidade. Assim como as lutas históricas das populações camponesas revelam a força e a capacidade desses sujeitos de resistência ao poder hegemônico e da afirmação como protagonistas de transformações sociais; o processo de constituição da LICENA na UFV também revela estratégias de sujeitos que historicamente buscam resistir ao conservadorismo institucional fazendo-se “PRESENTES” na construção de novas práticas e processos pedagógicos que possam contribuir não apenas para afirmação e consolidação do Movimento da Educação do Campo; mas com a sociedade como um todo. Sob essa perspectiva, a LICENA vem conquistando espaço na Instituição e contribuindo para legitimar, política e ideologicamente, o conjunto de ações instituídas historicamente pelo coletivo da Educação do Campo e da Agroecologia na Universidade Federal de Viçosa. Com isto, vai afirmando o seu potencial e sua importância institucional.

Os dados da presente pesquisa nos revelam a necessidade de aprofundar as interpretações teóricas sobre os contextos políticos e ideológicos que envolvem o agronegócio e a agricultura camponesa/agroecologia, a Educação do Campo e o modelo de Educação Rural. Isto porque os dados da pesquisa nos mostraram que, mesmo após séculos de violência, preconceito, discriminação, dentre outros, estes valores continuam presentes em nossa sociedade e em nossas instituições, sob a influência da hegemonia do poder capitalista. Enquanto não se efetivar uma ruptura drástica com este paradigma hegemônico, nossa sociedade e nossas instituições vão sempre reproduzir as tensões, os conflitos e contradições que estão nas raízes do sistema capitalista, sendo incapaz de erigir uma nova sociedade justa, participativa, democrática, solidária e igualitária. Por isto, é fundamental que continuemos nossos esforços no sentido de compreender as contradições presentes na sociedade e nas instituições educacionais, de forma que possamos construir um campo teórico e ideológico que fortaleça a luta popular por uma Educação do Campo e com vias a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jalcione. Da ideologia do progresso à ideia de desenvolvimento (rural) sustentável. In: ALEMIDA, Jalcione; NAVARRO, Zander (Orgs.). **Reconstruindo a agricultura**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.

ARAUJO. Alexandre Garcia. **Ensaio sobre a Universidade e sua função social**. Revista de Filosofia da UESB. Ano 1. Número 1. Julho – Dezembro de 2012.

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.

_____. **Trabalho e Educação nas disputas por projetos de Campo**. Trabalho e Educação, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 81-93, set./dez. 2012 a.

_____. **Formação de educadores do campo**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012 b.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. 2011.

BATISTA, M. S. X. A educação popular do campo e a realidade camponesa. In: **30ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: Anped - 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007. v. 1. p. 1-17.

BENTES, Elane Do Socorro Da Silva. **OS DESAFIOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFPA CAMPUS DE ABAETETUBA/PA'** 29/08/2014 128 f. Mestrado em SERVIÇO SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: Biblioteca Central e Biblioteca Setorial do ICSA

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 219-227.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Nacional de Educação do Campo. Documento Orientador**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192>.

_____. Ministério da Educação Gabinete do Ministro. **PORTARIA Nº 86, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2013.** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. GABINETE DO MINISTRO. DOU de 04/02/2013 (nº 24, Seção 1, pág. 28).

_____. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec/apresentacao>.

_____. **DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **NOTA TÉCNICA CONJUNTA Nº 3/2016/GAB/SECADI/SECADI.** Disponível em: http://sei.mec.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=269188&infra_sistema=100000.

_____. Ministério da Educação Gabinete do Ministro. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. **PORTARIA Nº 86, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2013.** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO GABINETE DO MINISTRO. DOU de 04/02/2013 (nº 24, Seção 1, pág. 28).

_____. Ministério da Educação e Cultura. Edital MEC/SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PELAS POPULAÇÕES DO CAMPO, NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM ESTUDO DO PRONERA, PROCAMPO E PARFOR, NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação; 2013.

CABRAL, Larissa Aparecida da Silva. **LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: relações entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e os Movimentos Sociais'** 18/03/2015 135 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino:

Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRRJ.

CALDART, Roseli Salete. **Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida**. Porto Alegre, Fevereiro de 2016.

_____. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, Julho de 2015.

_____. **Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Sobre Educação do Campo*. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Orgs.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, Incra, MDA, 2008.

_____. **Sobre Educação do Campo**. In: Santos, C.A. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Brasília: Incra/MDA, 2008.

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. **Agricultura Camponesa**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth Solon. **A modernização da agricultura e o emprego rural em Minas Gerais: transformações da década de setenta**. Viçosa, UFV, Impr. Univ., 1986. Tese de Mestrado, UFV.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COELHO, France Maria Gontijo. **A Produção Científico-Tecnológica para Agropecuária: da ESAV à UREMG, Conteúdos e Significados**. Viçosa: Imprensa Universitária, 1992, Dissertação de Mestrado.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. **A Educação do Campo no Confronto entre Agronegócio e Agricultura Camponesa**. VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária. GT 14 – Educação do/no campo. Curitiba, 1 a 5 de novembro de 2017.

COSTA, Eliane Miranda. **Formação de Educadores/as do Campo: reflexões acerca do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO**. Educere et Educare: Revista de Educação. Vol.8 nº 15 jan./jun. p. 107 -118, 2013.

COUTINHO, C. N. **Contra a corrente: ensaio sobre a democracia e o socialismo**. 2 ed., SP, Cortez. Notas sobre cidadania e modernidade. ED., 2008.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, dez. 2004

FERNANDES, B, M e MOLINA, M, C. O Campo da Educação do Campo. In: **Por uma educação do campo – contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº. 5).

_____. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. 2013. v.1. 344 f. Tese (Livre-Docência em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente. Disponível em <<http://www2.fct.unesp.br/nera/ltd/textos-volume1-bmf2013.pdf>>. Acesso em: 30 de outubro de 2013.

FIGUEIREDO. Erika Suruagy Assis de. **AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POLÍTICA DE INCLUSÃO À LÓGICA DO CAPITAL**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa De Pós-Graduação Em Educação da Universidade Federal Fluminense. 2008.

FONSECA, Valter Machado da; MARI, Cezar Luiz de. **A Educação do Campo pensada no paradigma urbano**. Ensino Em Revista, Uberlândia, MG. No prelo.

FONTES, Virgínia. Democracia. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 87 p.

FREITAS, Luís Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: a desmoralização do magistério à destruição do sistema publico de educação**. Educ.

Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr. - jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: CIAVATTA, M. **Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e grandes embates** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. **A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. UNIOESTE. Campus Foz do Iguaçu. v. 10 - nº 1 - p. 41. 2008.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. 19. ed., São Paulo: Nacional, 1984. 248 p.

GENTILI, P. A. A. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In ____; SILVA, T. T. (orgs.). 2. Ed. Brasília: CNTE, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa?**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1999. (p. 11-73).

GRAZIANO DA SILVA .J. **A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GUBUR, Dominique Michèle P. TONÁ, Nilciney. Agroecologia. CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Políticas públicas para a ascensão dos negros no Brasil: argumentando pela ação afirmativa**. Afro-Ásia, Salvador, n. 18, p. 235-61, 1996.

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; et al. **EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO: DESAFIOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO**

DO CAMPO. Educação em Revista|Belo Horizonte|v.32|n.04|p. 147-174 |Outubro-Dezembro 2016.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia da Letras. 2006.

HORACIO, Amarildo de Souza. **Licenciatura em Educação do Campo e movimentos sociais: análise do curso de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais'** 31/03/2015 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, Viçosa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa

KOLLN, Manuelli. **Da semente à flor: emergências emancipatórias na Licenciatura em Educação do Campo da UFV'** 22/06/2016 170 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, Viçosa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa.

MACEDO, Paulo Sérgio Novaes de. Democracia participativa na constituição brasileira. Brasília a. 45 n. 178 abr./jun. 2008.

MARQUES, Emiliana Diniz Maria. et al. **Concepções e práticas da Licenciatura em Educação do Campo/LICENA/UFV.** Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR. Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de Maio de 2016.

MARQUES, Waldemar. FRANCO, Fernando Silveira. SCHLINDWEIN, Marcelo Nivert. **Universidade e movimentos sociais no Brasil: uma experiência de ação afirmativa.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 232, p. 557-576, set./dez. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas.** São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 31. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOLINA, Mônica C. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **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, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014.

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

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: Os setes saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2002.

MÜLLER, Terezinha Meire. **O SENAI e a educação profissionalizante no Brasil.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.40, p. 189-211, dez.2010.

MUNARIM, A. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção.** 17f. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação, 31^a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2008.

_____. **Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21.** Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1^a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação.** – 2^a ed. – São Paulo: Xamã, 2000.

_____. (Org) et al. **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo, Xamã, 2010.

NEVES, Margarida de Souza. Os cenários da República. O Brasil na virada do século XIX para o século XX. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Org.). **O tempo do liberalismo excludente: da proclamação da república à revolução de 1930.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A geografia das lutas no campo.** 6^a. Ed. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. BRAGANÇA, Maria das Graças Viana. **Ações afirmativas: soluções ou problemas?** InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.29, p.148-163, jan./jun. 2009

OLIVEIRA, Darlene Gomes de. **PERCURSOS E DESAFIOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFT'** 11/12/2015 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, Palmas Biblioteca Depositária: undefined

OLIVEIRA, Iraldirene Ricardo de. **PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PROEJA: PERCURSOS E PRÁXIS EM CAMPI DE INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA** ' 12/12/2016 289 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES

PALUDO, Conceição. **Da raiz herança da educação popular à pedagogia do movimento e a educação do e no campo: um olhar para a trajetória de educação do MST.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., Caxambu, 2007. *Anais...* Caxambu, ANPED, 2007.

PIRES, Marília Freitas de Campo. **O materialismo histórico-dialético e a educação.** Interface – comunicação, saúde e educação. V.1, n.1, Agosto, 1997.

POUPART, J. A. et. Al. **Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes. Tradução Ana Cristina Nasser, 2008. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. (p. 215 – 253).

RIBEIRO, Maria das Graças Martins. **A USAID e o ensino agrônômico brasileiro: o caso da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais.** Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 4, n. 3, p. 453-463, set.- dez. 2009.

_____. **Caubóis e Caipiras. Os land grant colleges e a Escola Superior de Agricultura de Viçosa.** Revista História da Educação [en linea] 2006, 10 (Janeiro-Junho): [Fecha de consulta: 21 de marzo de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627123007>> ISSN 1414-3518.

ROSS, Djoni. **A Disputa pelo Território: Agricultura Camponesa Versus Agronegócio nos Assentamentos Do Centro-Sul Paranaense.** XIII Jornada do Trabalho. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente/SP. 09 a 12 de Outubro de 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008

_____. NUNES, João Arriscado. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 1-52.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012.

SANTOS, Marcelo Loures dos; BARBOSA, Willer Araújo; KOLLN, Manuelli. **Programa de extensão TEIA/UFV: formação universitária para uma ecologia de saberes**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 69-98, Dec. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982013000400004&script=sci_abstract&tlng=p> Acesso em 16/05/2018.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. SILVA, Marizete Andrade da. **Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo**. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SANTOS, T. N. E. dos. **Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa: Subsídios e Perspectivas para a História da Educação Superior no Brasil do Século XX**. *Anais do VI congresso luso-brasileiro de história da educação. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação*. Uberlândia-MG.2006.

SANTOS, C. A. dos. **Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**. 01/04/2009 109. Mestrado em Educação. UNB, Brasília. Biblioteca Depositária: BCE UNB (Org.). 2008.

SAUER, Sérgio. **Agricultura familiar x agronegócio: a dinâmica sociopolítica do campo brasileiro**. Brasília, DF. Embrapa Informação Tecnológica, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**/Demerval Saviani – 11 ed.rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Josiane Ferreira de Lima. **AVANÇOS E DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO NA PARAÍBA**. 27/07/2015. Mestrado em Educação. Universidade Federal Da Paraíba/João Pessoa.

SILVA, L. R. C. da, *et al.* **PESQUISA DOCUMENTAL: ALTERNATIVA INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. 2009.

SILVA, F. V. da. **“Raízes Históricas” da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais: a Origem da ESAV e a Invenção do Produtor Rural Mineiro Moderno (1920 – 1929)**. Universidade do Estado do Amazonas/Centro de Estudos Superiores de Tefé – UEA/CEST. 2007. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/683.pdf>.

SILVA, Lourdes Helena. **Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária: 10 anos do Grupo ECARA na UFV**. Barbacena, MG: EdUEMG, 2014.

_____; MIRANDA, Élide Lopes. **Educação do Campo e Agroecologia: diálogos em construção**. 37ª Reunião Nacional da ANPed – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

_____. **Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã: Representações Sociais e trajetórias de educandos do PRONERA**. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT18-5850--Int.pdf>>

SILVA, Marcio Gomes da. **Políticas públicas de desenvolvimento rural e organizações de agricultura familiar em Espera Feliz - MG**. Viçosa: UFV, 127f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2010.

SILVA, Maria do Socorro. **Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). Educação do

Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SOARES, Savia Bona Vasconcelos. **Trabalho, Educação do Campo e Emancipação, da Ideologia à materialidade: Uma análise do processo de institucionalização da Educação do Campo'** 10/07/2015 124 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – BCE

STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TEIXEIRA, I.; PRAXEDES, V. História Oral e Educação: tecendo vínculos e possibilidades pedagógicas. In. VISCARDI, C. M. R. & DELGADO, L. de A. N. (Orgs.). **História Oral: Teoria, Educação e Sociedade**. Ed. UFJF, 2006. P. 155 – 168.

VINUTO, Juliana. **A Amostragem em Bola de Neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto**. Temáticas, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Processo 009440/2013 de criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Viçosa, Minas Gerais, 2014. n.p.

_____. Departamento de Educação. Ata da reunião realizada no dia 31 de Outubro de 2012. ATA N° 244.

_____. Departamento de Educação. Ata da reunião realizada no dia 1 de Fevereiro de 2013. ATA N° 246.

_____. Departamento de Educação. Ata da reunião realizada no dia 22 de Janeiro de 2014. ATA N° 257.

_____. Departamento de Educação. Ata da reunião realizada no dia 12 de Fevereiro de 2014. ATA N° 258.

_____. Concelho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Ata da reunião realizada no dia 8 de Outubro de 2013. ATA N° 498.

_____. Conselho Técnico de Graduação. Ata da reunião realizada no dia 1 de Agosto de 2013. ATA Nº 468.

_____. Conselho Técnico de Graduação. Ata da reunião realizada no dia 14 de Agosto de 2013. ATA Nº 469.

_____. Conselho Técnico de Graduação. Ata da reunião realizada no dia 23 de Agosto de 2013. ATA Nº 470.

APÊNDICE

Roteiro de Entrevista:

1. Para iniciarmos nossa conversa, e considerando sua participação na constituição da LICENA na UFV, gostaria de saber em que momento e como se deu o seu envolvimento nesse processo? Foi na criação, implementação, ou na institucionalização do curso?
2. A partir desse seu envolvimento, como você descreve o processo de criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFV?
3. Relembrando a fase inicial de proposição do curso, assim como de sua implementação, como você avalia que essa proposta foi acolhida institucionalmente, quer seja pelos docentes, diretores de centros, pró-reitores, etc.?
4. Na sua percepção, que fatores - políticos, ideológicos, e/ou outros, tiveram influências nesse processo de criação do curso na UFV?
5. Quais momentos você considera que foram mais significativos ao longo deste processo de criação da LICENA? Por quê?
6. Em sua concepção, é possível afirmar que houveram conquistas no processo de criação, implementação e institucionalização da LICENA na UFV?
7. Quais foram as conquistas mais significativas? Por quê?
8. Dessas conquistas, qual você considera que foi mais determinante e/ou importante para a constituição do curso? Por que?
9. Em sua percepção, quais as contradições, tensões e conflitos que marcaram esse processo? Fale sobre essa perspectiva para mim.
10. E quais foram os principais desafios enfrentados na constituição do curso na UFV?
11. No momento atual, quais são as principais tensões e desafios que a LICENA enfrenta no processo de sua institucionalização na UFV?
12. A partir da sua participação como você compreende a constituição da LICENA na UFV? Qual sua opinião sobre o curso?