



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Diana da Silva Alves

**Pensando a educação do campo no ensino superior de  
geografia: um estudo de caso sobre o CEGeo**

São Gonçalo

2015

Diana da Silva Alves

**Pensando a educação do campo no ensino superior de geografia: um  
estudo de caso sobre o CEGeo**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Raposo Alentejano

São Gonçalo

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

A474

Alves, Diana da Silva

Pensando a educação do campo no ensino superior de geografia: um estudo de caso sobre o CEGeo / Diana da Silva Alves – 2015.  
139f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Raposo Alentejano  
Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Geografia – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Currículos – Teses. I. Alentejano, Paulo Roberto Raposo. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 911:37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Diana da Silva Alves

**Pensando a educação do campo no ensino superior de geografia: um estudo de caso sobre o CEGeo**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 07 de abril de 2015.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Raposo Alentejano (Orientador)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marília Lopes de Campos  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

---

Prof. Dr. Marcos Antonio Campos Couto  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2015

## DEDICATÓRIA

À todos que lutam por uma universidade, cumpridora de sua função social.

À todos os educadores do campo.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus professores, por contribuírem constantemente com a minha formação. Ao meu orientador Paulo Alentejano, mas conhecido com Paulinho Chinelo, que dedicou seu tempo, energia e trabalho a minha formação desde 2008, quando iniciei minha participação no GeoAgrária. As minhas colegas de pesquisa Ana Dalva, Marília, Rejane, Lara, Daiane, Vanessa que me motivaram a partir de suas trajetórias, dentro e fora do GeoAgrária.

Ao programa de pós-graduação, a sua coordenação assim como aos seus secretários.

Aos educandos(as) do CEGeo/ Curso especial de Graduação em Geografia, entre ele o representante discente do referido curso, que me receberam na ENFF/Escola Nacional Florestan Fernandes. Mesmo estando em meio as suas aulas mestrado, em uma corrida rotina, se disponibilizaram a conversar e conceder entrevistas sobre a experiência do CEGeo.

Aos professores e coordenadores do CEGeo prof. Dr. Antonio Thomaz Junior, e prof. Dr. Bernardo Mançano que me receberam cordialmente na UNESP-FCT, e me concederam entrevistas auxiliando no desenvolvimento deste trabalho.

Aos monitores do CEGeo que de bom grado também contribuíram para o trabalho.

A minha amiga e companheira de graduação Núbia Beray que me acolheu em sua casa e dando suporte e incentivo para a confecção deste trabalho.

Aos professores Marcos Couto Campos e Maria Tereza Goudard componentes da banca de qualificação, e que auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho trazendo questões e observações pertinentes aos temas e objetos aqui apresentados.

A minha família que investiu na minha existência e apoio as minhas escolhas, me auxiliando na conquista dos meus objetivos. Ao meu companheiro Gabriel Siqueira que tem sido meu cúmplice nesta jornada acadêmica, desde 2007 ainda na graduação. Além de me proporcionar acaloradas discussões sobre ensino, geografia, a partir de divergentes correntes teóricas, me acompanha pessoal e espiritualmente nesta jornada.

## RESUMO

ALVES, D. S. *Pensando a educação do campo no ensino superior de geografia: um estudo de caso sobre o CEGeo*. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Geografia Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

O presente trabalho é um estudo de caso, no qual se buscou investigar a experiência da primeira turma de formação de licenciatura e bacharelado em Geografia do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em parceria com a Universidade Estadual Paulista – UNESP e os movimentos sociais associados à Via Campesina, que foi o Curso Especial de Graduação em Geografia-CEGeo. Com esta dissertação, buscamos pesquisar, analisar e registrar o processo de criação e desenvolvimento deste, enquanto uma experiência de formação de professores e bacharéis em geografia, associada a movimentos sociais do campo, identificando os conflitos que o permearam; a implementação da Educação do Campo; assim como as contribuições para e da Geografia enquanto ciência. Para contextualizar nosso objeto de estudo e investigação, iniciamos nossa dissertação com um breve histórico da educação rural no Brasil, seguido pelo processo de luta e construção da educação do campo ainda no contexto nacional, especificando alguns marcos jurídicos e legais que possibilitaram a criação do curso. As especificidades da experiência encontram-se no segundo capítulo, no qual abordamos o processo de criação, implementação, organização pedagógica, desenvolvimento, resultados e desdobramentos do curso. A metodologia utilizada consistiu numa análise crítico-dialética do curso, que foi desenvolvida através da análise de documentos tais como: relatórios das etapas do curso direcionados ao INCRA; Projeto Político Pedagógico; relatórios complementares; cronogramas de atividades; programas das disciplinas; entrevistas com os coordenadores do curso, educandos e monitores. Desta forma utilizamos conceitos como currículo, educação rural (LEITE, 1999), Educação do Campo (CALDART 2000, 2004, 2012), educação popular (BRANDÃO, 1980; FREIRE, 2011) movimentos sociais (CALDART, 2012).

Palavras Chave: Educação do campo. Currículo. Graduação em geografia. Movimentos sociais.

## RESUMEN

ALVES, D. S. *Pensando la educación del campo en la educación superior de la geografía: uno estudio del caso sobre el CEGeo*. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Geografia Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

Este trabajo é un estudio de caso que propuso investigar la experiencia del primer clases de formación de bachillerato y licenciatura en geografía del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria - PRONERA, en colaboración con la Universidade Estadual Paulista-UNESP y movimientos social asociado a La Vía Campesina, que fue el Curso Especial de Graduación en Geografía- CEGeo. Con el fin de contextualizar nuestro objeto de estudio e investigación, comenzamos nuestra disertación con una breve historia de la educación rural en Brasil, seguido por el proceso de lucha y construcción de la educación del campo, incluso a nivel nacional, mediante la especificación de ciertos marcos jurídicos y legales que permitieron la creación del curso. Los detalles de la experiencia son en el segundo capítulo, en que nos acercamos del proceso de creación, implementación, organización pedagógica, desarrollo y los resultados del curso. La metodología consistió en un análisis crítico-dialéctica, por supuesto, que se desarrolló a través del análisis de los documentos: como los informes de los pasos del curso dirigidas a INCRA; Proyecto Político Pedagógico; informes complementarios; horarios de las actividades; los programas de los cursos; entrevistas con los coordinadores del curso, los estudiantes y monitores. De esta manera usamos conceptos como la educación rural (LECHE, 1999), Educación del Campo (CALDART 2000, 2004, 2012), la educación popular (Brandão, 1980; Freire, 2011) y movimientos sociales (CALDART, 2012).

Palabras clave: Educación del campo. Licenciado en geografía. Currículo.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Cursos do Pronera por município de realização (1998-2011) ...	45
Figura 2 –	Municípios de realização dos cursos do Pronera por nível (1998-2011) .....	51
Gráfico 1 –	Cursos do Pronera por nível (1998-2011) .....	52
Gráfico 2 –	Quantificação dos alunos do CEGeo por gênero .....	69
Gráfico 3 –	Classificação de alunos por suas faixas etárias .....	70
Tabela 1 –	Atividades desenvolvidas pelos alunos do CEGeo nos movimentos sociais e nas comunidades de origem, 2007 .....	71
Tabela 2 –	Cronograma parcial de atividades da 2ª etapa do curso .....	81
Tabela 3 –	Componentes curriculares e carga horária .....	82
Figura 3 –	Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF .....	90
Figura 4 –	Cronograma .....	128
Tabela 4 –	Relação nominal dos docentes .....	130
Tabela 5 –	Matriz curricular .....	135
Tabela 6 –	Curso Especial de Graduação em Geografia - Cronograma de Atividades - 2ª Etapa .....	137

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ASCOM	Assessoria de comunicação do Ministério do Desenvolvimento Agrário
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCG	Câmara Central de Graduação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEGeo	Curso Especial de Graduação em Geografia
CEGET	Centro de Estudos de Geografia do Trabalho
CFRs	Casas Familiares Rurais
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Nacional de Educação Rural
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária
EFAs	Escola Família Agrícola
ENERA	Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ENFF	Escola Nacional Florestan Fernandes
GT-RA/UnB	Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira,

MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
MFR	Maison Familiale Rurale
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
NB	Núcleo de Base
NB's	Núcleos de Base
NERA	Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PIPMOA	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola
PNCF	Programa Nacional de Crédito Fundiário
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
Pronasec	Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSECD	III Plano Setorial de Educação e Desporto
RACEFFA	Regional das Associações dos Centros de Formação Familiar Por Alternância
RACEFES	Rede dos amigos e Colaboradores das Escolas Família Agrícola do estado do Espírito Santo.
SSR	Serviço Social Rural
SUPRA	Superintendência da Política de Reforma Agrária
TCU	Tribunal de Contas da União

UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UNMFRs	Union Nationale de las Maisons Familiares Rurales

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
1	<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO SUPERIOR</b> .....	20
1.1	<b>Origem da Educação do Campo no MST</b> .....	21
1.2	<b>Breve histórico da educação rural no Brasil: projetos e leis que antecederam a vigente LDB 9394/96</b> .....	23
1.3	<b>Diferenças estruturais entre Educação Rural e Educação do Campo</b> ..	33
1.4	<b>A Educação do Campo e seu processo de luta</b> .....	37
1.5	<b>Legislação que possibilita a escola do campo</b> .....	38
1.6	<b>Organização da luta</b> .....	40
1.7	<b>PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária</b> .....	44
1.8	<b>A Educação do Campo e o Ensino superior</b> .....	52
1.9	<b>Institucionalização da Educação do Campo: ganhos e perdas</b> .....	54
2	<b>GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	56
2.1	<b>O processo de criação do curso e seleção dos educandos e educandas</b> .....	57
2.1.1	<u>A origem da proposta</u> .....	58
2.1.2	<u>O processo de implementação e suas dificuldades</u> .....	61
2.1.3	<u>Apresentação do público alvo do CEGeo</u> .....	68
2.1.4	<u>Currículo e seleção de professores</u> .....	72
2.1.5	<u>Estrutura do curso</u> .....	76
2.1.6	<u>UNESP e ENFF: sede e infraestrutura</u> .....	84
2.2	<b>Desenvolvimento do curso e a organização pedagógica</b> .....	91
2.2.1	<u>O tempo escola</u> .....	92

2.2.2 <u>O tempo comunidade</u> .....	98
2.2.3 <u>Formas de organização e organicidade</u> .....	101
2.2.4 <u>Características da turma Milton Santos</u> .....	102
2.2.5 <u>Coordenação e prestação de contas</u> .....	104
<b>2.3 Resultados e desdobramentos do curso</b> .....	107
2.3.1 <u>Trabalhos de conclusão de curso</u> .....	107
2.3.2 <u>Limitações e potencialidades encontradas na formulação de um curso de geografia sobre a perspectiva da educação do campo</u> .....	109
2.3.3 <u>Desdobramentos finais</u> .....	113
<b>CONCLUSÃO</b> .....	118
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	123
<b>ANEXO A</b> – Cronograma CEGeo.....	128
<b>ANEXO B</b> – Relação nominal dos docentes.....	130
<b>ANEXO C</b> – Matriz curricular do curso, contendo distribuição de disciplinas por período (etapa e ano).....	135
<b>ANEXO D</b> – Cronograma de atividades da 2ª etapa.....	137

## INTRODUÇÃO

O Curso Especial de Graduação em Geografia/CEGeo foi um curso de licenciatura e bacharelado de Geografia, em nível de licenciatura plena, com duração e integralização de cinco anos. O CEGeo nasceu de uma proposta apresentada pelos movimentos sociais articulados com a Via Campesina, envolvidos na luta pela reforma agrária, entre eles, o MST/Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MAB/Movimento dos Atingidos por Barragens, EFA/Escola Família Agrícola e o MPA/Movimento dos Pequenos Agricultores.

A proposta de criação do CEGeo se justifica, entre outros fatores, na necessidade de fornecer formação superior adequada aos militantes envolvidos na área da educação, na perspectiva de ampliar seus conhecimentos pessoais e suas possibilidades de atuação em seus respectivos movimentos sociais; na perspectiva de beneficiar tanto o setor de educação destes movimentos, como o público com quem estes lidam como alunos, colegas de trabalho e a comunidade em geral.

A busca por este ensino representa o avanço das reflexões sobre a educação do/para o campo que se deseja e a responsabilidade do Estado para a sua realização.

Desta forma, promover a integração de um grupo de origem popular ao ensino superior, que sem esta oportunidade não poderia ingressar no espaço acadêmico<sup>1</sup>, se tornou um compromisso afirmado entre os movimentos sociais e a universidade.

Para tanto foi necessário realizar uma parceria entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/INCRA, através do PRONERA e a UNESP-PP. Foram realizadas diversas reuniões para a formulação de um Projeto Político Pedagógico/ PPP que permitisse contemplar as necessidades deste público com demandas tão distintas daquelas apresentadas nos cursos regulares.

Este campo de produção que a Universidade ocupa pode ser caracterizado como construtor e disseminador do saber, no entanto estes não são neutros. Para

---

<sup>1</sup> Não nos referimos aqui a capacidade intelectual dos alunos militantes, mas as dificuldades encontradas na tentativa de se conciliar a rotina da vida no campo e a estrutura rígida que rege a carga horária acadêmica dos cursos regulares, que se renova semestralmente.

autores como Boaventura de Souza Santos, a ciência por si só procura atender aos interesses do grupo que a produz, ou que fornece incentivos para a sua produção. Autores como Yves Lacoste ainda atrelam esta discussão ao domínio e controle do conhecimento disseminado aos interesses políticos de governantes e como estão ligados à forma com que a ciência geográfica auxilia neste processo.

Autores como estes ainda são muito utilizados para dar visibilidade ao processo de criação e divulgação da ciência, explicitando relações de poder que a compõem. Porém estas relações ainda se caracterizam por outras estruturas. Para Foucault elas podem ser vistas pelas regras e comportamentos estabelecidos nestes ambientes, para autores como Michel Apple, Thomaz Tadeu essas relações podem ser compreendidas através dos currículos, em sua mais ampla interpretação<sup>2</sup>.

A turma do CEGeo apresenta várias especificidades, que vão desde a forma diferenciada de organização de um curso universitário regular, como a organização da grade curricular em tempos concentrados, relação entre teoria e prática através da Pedagogia da Alternância; a definição de um público alvo envolvido com movimentos sociais que lutam pela terra; além de ter sido a única experiência deste tipo, que se desenvolveu em um departamento de Geografia, até então.

Desta forma levantamos alguns pontos a serem levados em consideração na importância desta análise: o primeiro ponto refere-se a ser uma rara experiência de construção de um curso que representa o desejo de uma minoria política, como é o caso dos movimentos sociais pela terra. Este curso já nasceu com a proposta de valorizar uma concepção de campo como espaço de vivência e produção, diferente daquele produzido e disseminado por cursos construídos e financiados por grupos hegemônicos capitalistas que pensam o campo como lócus da produção do atual agronegócio<sup>3</sup>.

O segundo está relacionado à construção de um currículo diferenciado, que utiliza a Educação do Campo como diretriz de construção. O rompimento com as estruturas controladoras do currículo, que ditam as normas e pensamentos dos grupos dominantes em benefício de um currículo que pense exclusivamente em bem atender seu público alvo, no caso, moradores do campo com rotinas e interesses

---

<sup>2</sup> Incluímos a concepção de currículo enquanto norma, política, teoria e prática.

<sup>3</sup> Não excluímos aqui a o latifúndio, apenas o pensamos como um componente necessário para o desenvolvimento do Agronegócio.

diferentes dos grandes proprietários e produtores do agronegócio. Esta construção curricular diferenciada representa uma antiga bandeira de luta dos movimentos sociais e algumas minorias políticas como os Indígenas e os quilombolas, que há muito são invisibilizados, quando não desqualificados em suas práticas e cotidiano, frente às representações produzidas por muitos currículos considerados regulares.

O terceiro ponto e não menos importante seria a participação da Geografia enquanto ciência neste processo de formação de bacharéis e licenciados. Como a Geografia é colocada pela primeira vez com a formação de um curso que busca através desta um maior entendimento sobre a realidade vivida e projetada no campo, e como estas relações se ligam a todos os outros projetos ligados a questões ambientais, sociais, econômicos ou políticos em diversas escalas, do local ao global.

A análise do CEGeo pode servir de balizadora para a construção de outros cursos deste porte, seja através da formação de novas turmas de Geografia ou de outros cursos universitários. Para a Geografia as contribuições aparecem na construção de um currículo que privilegia tanto a prática quanto a teoria<sup>4</sup>, além de fazê-lo na perspectiva de uma Geografia ligada aos movimentos sociais. Desta forma, realiza leituras e estudos não apenas ligados a um processo hegemônico do saber, mas também à crítica destes, contemplando diversas realidades e vivências.

Como objetivo geral deste trabalho dissertativo, buscamos pesquisar e estudar o processo de criação e desenvolvimento do Curso Especial de Graduação em Geografia, enquanto uma experiência de formação de professores ligada aos movimentos sociais do campo, identificando conflitos em torno de sua implementação, a possibilidade de desenvolvimento da Educação do Campo e contribuições para a Geografia.

Como definição dos objetivos específicos está: **a)** Compreender o processo de implementação do CEGeo, com destaque para os conflitos internos à UNESP, e na relação entre Universidade e Movimentos Sociais; **b)** Entender as especificidades presentes no currículo construído para o CEGeo, identificando os elementos que o diferenciam do currículo construído para o curso regular de Geografia oferecido também pela UNESP-PP, com a justificativa de serem curso de graduação de geografia oferecidos pela mesma universidade, no entanto com propostas

---

<sup>4</sup> Essa aproximação entre teoria e prática é um dos pressupostos metodológicos da Pedagogia da Alternância.

diferentes; c) Identificar as influências e impactos gerados na UNESP pela formação do CEGeo: Nos alunos do CEGeo, enquanto educadores e militantes; Na equipe de construção e realização do curso, incluindo professores, técnicos e movimentos sociais; nos espaços coletivos da UNESP, onde alunos dos cursos regulares tiveram contato com os alunos da CEGeo.

A pesquisa se realiza a partir do desenvolvimento e aprofundamento de bases teóricas pertinentes, como a concepção de currículo, a Educação Popular e a Educação do Campo.

Para conceitos como currículo, que enxergamos ser dotado de relações de poder, e intenções, capaz de formar identidades e disseminá-las de acordo com quem a produz, buscamos autores como Michel Apple (1997 a e b), Thomaz Tadeu, (2002 e 2009) José Tamarat (1998). A partir dos debates e reflexões buscamos entender as interfaces e as disputas existentes na produção de um currículo que tem como base a Educação do Campo, e todas as singularidades que esta proposta pode trazer consigo.

Sobre ensino de geografia e programas educacionais para o campo como o PRONERA, utilizamos autores Paulo Alentejano, Molina & Jesus além de relatórios produzidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/IPEA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA, e artigos de leis presentes no Conselho Nacional de Educação/CNE, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira/LDB 5.540 de 1968, 5.692 de 1971 e 9394 de 1996.

Sobre educação rural, utilizaremos autores como Sérgio Leite, Marlene Ribeiro, Gaudêncio Frigotto, entre outros. Para educação popular e conceito de Educação do Campo, donde acreditamos que a educação deve ser crítica e capaz de gerar autonomia e liberdade para os sujeitos, produzindo relações entre prática (trabalho, militância), e teoria, procuramos referências como Paulo Freire, Miguel Arroio, Rosely Caldart, Antonio Thomaz Jr, entre outros.

Quanto à abordagem da turma especial de geografia da UNESP, coordenada pelo professor Dr. Antonio Thomaz Junior, em parceria com o INCRA e o Pronera, nos propomos a trabalhar este tema sob uma perspectiva Crítico-Dialética (Sposito, 2004), no qual partimos de um processo de investigação, análise e reflexão de temas como: relação entre teoria e prática; trabalho como processo formativo; contradições sociais. Para tanto adotamos os seguintes procedimentos metodológicos:

Análise dos relatórios oriundos desta experiência, buscando compreender como esta se desenvolveu. Sendo eles:

- Relatório de atividades do CEGeo da 1ª a 6ª etapa. Os demais relatórios foram solicitados a professora responsável, porém não foram fornecidos.
- Relatório síntese de reconhecimentos do Curso Especial de Geografia – Licenciatura e bacharelado. Convênio UNESP/FCT-INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária).
- Relatório Complementar de Reconhecimento Do Curso Especial De Geografia – Licenciatura e Bacharelado Convênio UNESP/FCT – INCRA (Instituto Nacional De Colonização E Reforma Agrária)

Formulação de questionários e entrevistas que variaram de acordo com o seu público alvo. Entre estes estavam: a) o coordenador e o vice coordenador do CEGeo, que também ministraram disciplinas no curso; b) três educandos do CEGeo, sendo um deles integrante da coordenação pedagógica por parte dos movimentos sociais. Não utilizamos seus nomes próprios para identificá-los, apenas indicações de suas origens. Desta forma, ficaram caracterizados como: Educando de São Paulo, integrante da coordenação pelos movimentos sociais; Educando do Espírito Santo; e por fim Educando do Rio Grande do Sul. C) uma aluna e um aluno da graduação regular em geografia da UNESP- FCT que atuaram como monitores nos anos finais do CEGeo. Estes foram caracterizados de acordo com o grupo de pesquisa que atuavam durante o período de monitoria, que por sua vez eram coordenados pelos respectivos coordenador e vice coordenador do CEGeo. Logo ficaram caracterizados nesta dissertação como: Monitor do CEGeo, vinculado ao CEGeT<sup>5</sup> e Monitora do CEGeo ligada ao NERA<sup>6</sup>.

A partir da reunião do material citado acima produzimos a dissertação estruturada em dois capítulos. No primeiro foi feita análise do histórico da Educação do Campo no Brasil e da conjuntura legislativa que permitiu a sua integração aos currículos escolares, a partir das propostas político pedagógicas que o regem.

---

<sup>5</sup> Centro de Estudos de Geografia do Trabalho- Coordenação do prof. Dr. Antonio Thomaz Junior.

<sup>6</sup> Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária- coordenação do prof. Dr. Bernardo Mançano.

Realizamos uma breve apresentação do Pronera a partir das suas contribuições no acesso dos moradores do campo brasileiro à educação pública. No segundo capítulo realizamos o estudo do caso. A partir da descrição do que foi a experiência do CEGeo, trouxemos a tona alguns aspectos importantes para o curso, como a uma breve discussão sobre o currículo, a implementação da pedagogia da alternância enquanto método, as dificuldades enfrentadas durante o curso, as potencialidades e limitações da experiência, e finalizamos com os desdobramentos finais do curso.

Propomos-nos apontar elementos significativos de elaboração do Curso Especial de Graduação em Geografia, para que possa servir de material de apoio a outras experiências de graduação, além de produzir uma breve sistematização do curso.

Ao propor um trabalho com esta natureza analítica, de pensar uma proposta de graduação diferenciada, acreditamos estar contribuindo para auxiliar a transformação da ação em conhecimento, conforme aponta Molina 2002:

Nosso terceiro desafio: transformar ação em conhecimento. É importante assumirmos mais este compromisso: refletirmos, sistematizarmos e escrevermos a respeito de nossas práticas pedagógicas, de nossas experiências como educadores e educandos do campo. Conhecer melhor as experiências dos diferentes movimentos sociais que desenvolvem ações educativas no meio rural nos ajuda a olhar de maneira nova para a nossa própria prática e nos ajuda a qualificá-la. (...) “Por Uma Educação Do Campo” (MOLINA, 2002, pág. 26).

É preciso destacar que as mediações que fortaleceram a construção desse trabalho, tanto no que diz respeito aos seus objetivos como aos debates teóricos e políticos presentes no mesmo, são produtos de trajetórias coletivas.

A aproximação com a temática é fruto da atuação desde 2008 no GeoAgrária<sup>7</sup>, como bolsista ou voluntária, em que foi desenvolvido com auxílio de colegas e do nosso orientador prof. Dr. Paulo Alentejano, pesquisas sobre: a Educação do Campo e os temas que a rondam como políticas públicas, institucionalização, Pronera, entre outras.

O desenvolvimento de trabalhos nessa área também esta presente em minha trajetória acadêmica, em que, tanto na monografia quanto na especialização, o tema

---

<sup>7</sup> Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia Agrária Localizado na Faculdade de Formação de Professores / FFP da UERJ – São Gonçalo. Coordenado pelo prof. Dr. Paulo Alentejano. Sobre o assunto ver: <<https://geograriapuerj.wordpress.com/>>.

da Educação do Campo sempre esteve presente, seja como objeto de análise, ou como motivação para a construção do trabalho.

## 1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO SUPERIOR

A Educação do Campo no Brasil é fruto do debate travado pelos movimentos sociais do campo, que lutavam pelo acesso do camponês à educação, dando ênfase à educação escolar. O movimento social que intensificou e oficializou esta bandeira de luta foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST, porém esta luta não se restringe aos militantes deste movimento, ela se expande e se associa a demais povos moradores e produtores do campo, como quilombolas, indígenas, entre outros, cada um adaptando-a as suas necessidades e lutas<sup>8</sup>.

No entanto, neste capítulo, nos dedicaremos a falar da Educação do Campo atrelada ao MST, afinal é a partir das conquistas deste movimento, que o Curso Especial de Geografia/ CEGeo se tornou possível.

Para tanto abordaremos um breve histórico da Educação do Campo, relatando sua origem no MST, até a sua formalização como bandeira de luta política. Em um segundo, momento abordamos as principais características que distinguem a Educação Rural da Educação do Campo, a fim de auxiliar o leitor a entender a complexa disputa de projetos constituintes do currículo das escolas do campo.

Em um terceiro momento colocaremos como a legislação da educação, prevista pelo Ministério da Educação/MEC, e como consequência de muita luta travada pelos movimentos sociais, foi modificada com o passar dos anos, transformando projetos em políticas, e assim garantindo a legalidade das escolas do campo. Por fim, abordaremos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA, como uma das vias de acesso à educação escolar formal, associado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/INCRA, que ao longo desses anos vem sendo responsável por diversos cursos de nível básico, médio técnico e superior para os grupos de acampados e assentados em terras destinadas à Reforma Agrária no Brasil.

---

<sup>8</sup> Em sua origem a Educação do Campo apresentava como público alvo diferentes grupos que compõem o campo brasileiro como camponeses, trabalhadores rurais, caiçaras, quilombolas, indígenas, entre outros. No entanto as especificidades de cada grupo levaram ao desenvolvimento de debates específicos sobre a educação que melhor lhes servem. Neste contexto grupos quilombolas e indígenas tem desenvolvido debates específicos sobre educação. Sobre este debate ver ARRUT 2011, NOBRE 2009.

## 1.1 Origem da Educação do Campo no MST

O debate sobre Educação do Campo foi produzida no fim da década de 1980, se intensificando no início de 1990, quando a luta travada pelos movimentos sociais que tinham como objetivo a conquista da terra, a implementação da Reforma Agrária e o fim do latifúndio ganhou força.

Esta forma de educar estava intimamente ligada às experiências vividas em assentamentos e acampamentos do MST, em que a educação foi identificada como um instrumento de luta pela terra. Neste contexto, a escola é percebida como espaço de produção e formação social, podendo influenciar nas formas de interpretação do cotidiano de quem a frequenta. Na forma de legitimar este pensamento Caldart (2004) afirma que:

[...] se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais são as que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares dessa formação, não pode estar desvinculada delas (CALDART, 2004, pág. 320)

Caldart (2004) ainda nos apresenta em seu livro, “Pedagogia do Movimento Sem Terra”, a dura realidade cotidiana enfrentada pelos militantes do MST, que juntamente com suas famílias viviam<sup>9</sup> em barracas de lona preta, que resistiam e ocupavam terras improdutivas e/ ou devolutas, como forma de dar força e legitimidade à luta. Nesta obra, a autora coloca a necessidade da realização de atividades com as crianças e jovens das famílias acampadas e/ou assentadas, assim como a permanência destas em escolas<sup>10</sup>. As atividades programadas incluíam atividades lúdicas, como música, teatro, poesia, além de conversas, debates, entre outros, e tinham por objetivo fazer com que a criança e o jovem

---

<sup>9</sup> Aqui nos referimos à década de 1980, período abordado pela autora, porém ainda nos dias atuais as barracas de lona fazem parte da forma de sobrevivência implementada nos acampamentos do MST. A barraca de lona, já virou um símbolo da luta pela terra, assim como as suas estratégias de ocupação de terra.

<sup>10</sup> A autora coloca que uma das formas encontradas pelos latifundiários, usineiros, entre outros, para a desmobilização da luta pela Reforma Agrária, estava na ameaça de separação das famílias para que as crianças ficassem, ou fossem mandadas para a cidade para estudar. Caso estas não estivessem frequentando a escola, as famílias estariam sujeitas à perda da guarda legal das crianças, sendo elas levadas pelo juizado de menores para abrigos de menores.

entendessem a realidade vivida em seu cotidiano. Realidade essa que incluía jagunços, despejos, marchas, ocupações, atividades coletivas, entre outros.

Destas primeiras atividades foi-se reconhecendo a importância tanto da educação escolar, quanto da educação pautada na luta e na prática da vida do campo, ou seja, uma formação política que incluísse a prática do fazer, para as crianças e jovens. Para a Educação do Campo, a prática assim como o trabalho são considerados como ações formadoras de conhecimentos, atrelados a cultura, tradição, técnica, identidade, entre outros.

Quanto aos adultos, por mais que entendessem a luta que estavam travando contra o latifúndio, também eram vítimas do processo de sucateamento das poucas escolas presentes no campo, como também do descaso público como a ausência de políticas educativas eficientes para o campo.

Ainda segundo Caldart (2002b, 2004) no início a luta era pela disponibilização e/ou criação de escolas para crianças, jovens e adultos que moravam nos acampamentos ou assentamentos do MST, sobretudo as crianças. No entanto com o amadurecimento das reivindicações sobre a conquista do espaço escolar, o setor de educação do MST chegou à conclusão de que não bastava ter escolas *no* campo, pois não era qualquer tipo de pedagogia, ensino ou aprendizado que se esperava desta. Era necessária a criação de escolas *do* campo, em que a educação fosse pensada por e para os *sujeitos do campo*<sup>11</sup>, capaz de contemplar o modo de vida deste trabalhador, dando importância aos seus direitos e especificidades locais e culturais. Outra denuncia feita pela autora, se refere as intencionalidades dos produtores da educação aplicada nas escolas rurais, que utilizam o espaço escolar para disseminar seus projetos de desenvolvimento para o campo, sejam eles ligados a exploração da mão de obra, ao desenvolvimento do agronegócio, perpetuação das relações de exploração do trabalho<sup>12</sup>, entre outros, como podemos ver abaixo:

Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levamos em conta que na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito *para o meio rural* e muito

---

<sup>11</sup> Ver CALDAR 2004.

<sup>12</sup> Referencia as escolas mantidas por fazendeiros e latifundiários, que tem o público alvo os trabalhadores rurais. Onde quem comanda o que é ensinado é o dono da fazenda ou latifundiário, através de relações de coronelismo e dominação. Ver LEITE, 1999.

poucas vezes *com os sujeitos do campo*. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (CALDART, 2002, pág. 16).

Ao negar os projetos de desenvolvimento impostos aos trabalhadores rurais por modelos econômicos perversos (CALDART, 2002), a educação do campo propõe a discussão e construção de modelos de desenvolvimento para o campo a partir de premissas como a soberania alimentar; produção de alimentos saudáveis, livre de venenos; valorização da cultura local e da identidade dos sujeitos do campo; valorização do trabalho na terra; além do direito de construir e atuar numa educação direcionada aos trabalhadores do campo.

A luta pela educação do campo também significa o combate a educação rural tanto no espaço legislativo quanto no epistemológico, gerando um ambiente de disputas políticas e educacionais. E nesse sentido realizaremos um breve histórico sobre esse quadro de disputas, ao longo deste capítulo, a fim de elucidar o significado e importância que a experiência do CEGeo, agregou as conquistas alcançadas pela Educação do Campo.

## **1.2 Breve histórico da educação rural no Brasil: projetos e leis que antecederam a vigente LDB 9394/96**

Realizando uma análise do cenário educacional brasileiro veremos que até 1930 não havia políticas educacionais para o campo ou para as classes populares, a educação era uma condição/privilégio exclusivo da elite. Apenas nesta década é que se instaura a primeira política de educação para a classe popular em resposta a necessidades criadas pelo clima político e econômico da época, como criação de mão de obra adequada para as fábricas como afirma Leite (1999). Em 1950 projetos como a Campanha Nacional de Educação Rural/ CNER e do Serviço Social Rural/ SSR fundaram a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos. Esta última apresentava como objetivo disseminar fórmulas de modernização do campo, associadas ao capital internacional monopolista (LEITE, 1999). Esta campanha também tinha como intenção fixar o homem no campo.

Com as minorias rurais ignoradas, assim como as suas discussões, a campanha não atinge nem resolve as reais necessidades do trabalhador rural, nem impede o grande êxodo de 1960.

Este autor ainda denuncia outras contradições existentes na educação brasileira. Afirma que mesmo com a previsão de uma educação rural a partir da criação da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, lei 4.024, de dezembro de 1961, segundo Leite (1999) a educação rural ficou subordinada à cidade, pois a lei não dava suporte para a criação de condições efetivas para a estruturação das escolas rurais, como afirma na citação abaixo:

Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4.024 omitiu-se quanto a escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto sustentação — pedagógica, administrativa e financeira— entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos (LEITE, 1999, pág. 39).

Os setores da sociedade que auxiliaram no desenvolvimento de uma educação para o campo e suas minorias, estavam ligadas aos movimentos de esquerda como as Ligas Camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais, entidades ligadas à Igreja Católica, entre outros. Os Centros Populares de Cultura/CPC e o Movimento Educacional de Base/ MEB fizeram parte deste processo, seus trabalhos possibilitaram o aparecimento da educação popular, como também a alfabetização de jovens e adultos.

Segundo Brandão (1980) a educação popular foi criada na década de 1940, e foi marcada por diferentes propostas. Inicialmente era um programa de governo que teve como público alvo pessoas adultas e pobres que não puderam frequentar espaços escolares durante a infância. Os objetivos desta forma de educação popular variavam desde “ajustar” os sujeitos à vida em uma sociedade “boa e justa”, até a formação de mão de obra necessária ao mercado de trabalho.

Incutido nesses objetivos estava a intenção de promover um controle político regional, com foco no desenvolvimento local através do controle social. Este último se dava através dos conhecimentos e verdades que o espaço escolar disponibilizava aos alunos. Esta forma de educação disseminava a ideia de que as classes sociais têm sua função no sistema capitalista, não cabendo ao indivíduo questioná-la,

apenas aceitar o seu lugar na sociedade, em nome do “progresso”. Ainda segundo Brandão (1980) a educação popular ensinava os termos de uma ordem social que devia ser reconhecida como necessária e legítima, isto incluía a ordem econômica, política e ideológica da sociedade.

O formato que envolvia a educação popular era desenvolvido pelo MEB, e propunha o envolvimento da comunidade e de agentes populares. Nesta fase a educação já era pensada como agente de transformação da sociedade, no entanto, neste período o foco não está nas necessidades sociais e sim na necessidade de mão de obra qualificada e aceitação da estrutura de classes que o sistema capitalista propõe.

Com o avanço das organizações populares em torno da educação, surgiram grupos que começaram a repensar os objetivos dessa educação ditada pelo governo/MEB, e por consequência iniciam um processo de críticas, adequação e aproximação dos objetivos da educação popular com as necessidades locais, com foco no desenvolvimento social das comunidades. Esse processo envolveu lideranças locais como associações de moradores, educadores e estudiosos da época que subverteram a lógica inicial do programa que tinha como foco o desenvolvimento do capital e a sustentação das classes sociais de forma a ser aceito, naturalizado e não combatido pela população. Esses grupos repensam o foco da educação popular, dando ênfase ao esclarecimento das relações presentes na sociedade capitalista e ao papel dos indivíduos para a perpetuação desta sociedade.

Como principal referência desta segunda fase da educação popular tivemos Paulo Freire, que inovou a alfabetização de jovens e adultos trabalhadores, a partir da criação e aprimoramento de um método<sup>13</sup>, que relacionava o saber e a prática do aluno com os temas geradores a serem abordados.

Dentre as características da Educação Popular defendida por Paulo Freire estava o reconhecimento de grupos de trabalhadores que não se encaixavam dentro do padrão traçado pela escola burguesa tradicionalmente organizada. Sujeitos que não se viam representados, nem respeitados pelas práticas escolares, provocando um extremo desinteresse pela escola e por este motivo muitos a abandonavam. Este autor passa então a defender uma educação diferente, que aborde os questionamentos e problemáticas dos trabalhadores, respeitando suas diferentes

---

<sup>13</sup> Ver FREIRE, P. & NOGUEIRA, A. 2011.

culturas e saberes. Associa a educação com a formação política e a possíveis leituras de mundo, questionando seu papel e suas práticas nele. Desta forma o autor define da seguinte forma seu entendimento de Educação Popular:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização de capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso *poder*, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que esta aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (FREIRE; NOGUEIRA, 2011, pág. 33).

Em contraponto a uma educação popular e à luta pela Reforma Agrária, ainda na década de 1960 várias políticas, programas setoriais e ainda convênios assistenciais foram formados, sob influencia das conjunturas políticas tanto nacional, quanto internacional.

Uma política criada pelos Estados Unidos (1961-1964) direcionada à América Latina, que influenciou na disseminação e implementação de projetos de desenvolvimento capitalista para o campo brasileiro, foi a “Aliança para o Progresso”. Com o principal objetivo de impedir que outros países seguissem o exemplo de Cuba se tornando comunistas, financiou projetos de desenvolvimento para o campo, que incluíam a disseminação dos pacotes da Revolução Verde<sup>14</sup>. A introdução de maquinários e insumos no campo vinha acompanhada de um ideário de progresso, que foi disseminado no campo brasileiro através de cursos, orientações técnicas, palestras, cursos técnicos ligados ao ensino médio, entre outros elementos que compunham a educação rural.

Como forma de legitimar suas ações e projetos, o Governo Central incorporou ainda outros programas como o Programa Intensivo de Preparação de mão de obra Agrícola/ PIPMOA (1963); Superintendência da Política de Reforma Agrária/SUPRA (1964); Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária/ CRUTAC (1965); dentre estes projetos havia aqueles que incluíam ações assistencialistas e de integração sócio cultural, ainda que voltados para o desenvolvimento capitalista do campo (LEITE, 1999).

Neste momento não nos propomos a realizar análises sobre estes projetos, apenas apresentá-los como elementos que auxiliaram a entrada de técnicas, produtos e insumos agrícolas estadunidenses, criando uma relação de dependência

---

<sup>14</sup> Sobre isto, ver PORTO-GONÇALVES, 2006.

e controle entre Brasil e Estados Unidos, através do que conhecemos como a Revolução Verde. Este processo de “modernização” do campo, aliado a linhas de crédito que beneficiavam sistemas de produção agrícola como o latifúndio, a monocultura e a produção para exportação, prejudicou todos aqueles que não conseguiram se enquadrar nas novas formas de produzir. Como os pequenos agricultores, camponeses, ou até mesmo comunidades tradicionais que vivessem da agricultura. Casos de grilagem de terras, expulsão, e violência no campo acompanharam este processo. A substituição de mão de obra humana por máquinas foi outro fator que auxiliou o êxodo rural, uma vez que famílias inteiras foram expulsas das terras que ocupavam há gerações, mas que pertenciam ao dono da fazenda para qual trabalhavam.

Logo, este processo de modernização levou o progresso econômico ao campo, porém prejudicou vários grupos que ali se reproduziam cotidianamente. Em resposta a este processo, houve o aumento e expansão dos movimentos agrários e das lutas camponesas. Como forma de contê-los, ainda na década de 1960, ocorre a criação de órgãos governamentais como O Instituto Brasileiro de Reforma Agrária/IBRA e Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário/INDA que foram criados de forma sucessiva para tratar da questão agrária. Posteriormente em 1970, foram unidos e transformados no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/INCRA, que permanece em funcionamento até os dias atuais. O INCRA também foi o responsável pela criação de programas de apoio científico e tecnológico aos projetos de assentamentos da Reforma Agrária, assim como o Programa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária/ PRONERA, do qual falaremos mais tarde.

Na transição das décadas de 1960 para 1970 teremos a criação de duas leis importantes para a educação, que seriam a LDB 5.540/68 e a LDB 5.692/71 que interfeririam na educação de nível superior, médio e básico. Estas leis relacionam a educação ao processo produtivo do trabalho, colocando a cargo da escola formar cidadãos subordinados às especificidades da mão de obra necessária<sup>15</sup> à economia capitalista nacional, que naquele período histórico e político se adequava a economia capitalista internacional. Ao ponto que a LDB 5.692/71 ampliou o ensino fundamental até a oitava (8ª) série, atual nono (9º) ano; criou o ensino

---

<sup>15</sup> Incluímos aqui o exercito industrial de reserva, aquela utilizada pelo capital como elemento e ferramenta de desvalorização e super exploração do trabalho.

profissionalizante obrigatório para o segundo (2º) grau, atual ensino médio. Para Leite (1999) a lei pretendeu eliminar a seletividade social e a dualidade entre ensino-profissional e formação propedêutica.

Frigotto (2010) irá explicar este processo através da Teoria do Capital Humano, que como forma de mascarar o processo de formação de mão de obra direcionada ao trabalho e à indústria capitalista, criou na educação um falso ideário de ascensão/ mobilidade social, justificando a importância desta forma de educar. E que neste contexto promoveu a invisibilidade da real estrutura necessária a sua manutenção, sendo esta a criação/ manutenção das diferentes classes sociais, e consequentemente a existência de ricos e pobres.

Na LDB 5.692/71 encontramos informações interessantes no que diz respeito às escolas rurais, como obrigatoriedade de escolas gratuitas em nível de primeiro grau, no entanto, neste momento ela deveria ser fornecida pelas empresas ou proprietários das empresas. Logo podemos associar uma educação mais uma vez direcionada ao modo de produção e não às particularidades dos sujeitos. Como podemos ver nos artigos 47 e 49 da LDB.

Art. 47 As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por lei.

Art. 49 As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades. (BRASIL, Lei 5692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Outra informação importante seria a construção do período letivo que condizia com as necessidades da forma de produzir economicamente naquele espaço, como mostra o parágrafo 2 (dois) do artigo 11 (onze) que fala sobre a duração do período letivo e seus possíveis intervalos.

Art. 11 O ano e o semestre letivos, independentemente, do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas.

§ 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras,

conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino. (BRASIL, Lei 5692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Estes artigos nos mostram que a educação defendida pela lei neste momento estava condizente com o projeto de educação produzida pelos militares, que subordinavam o espaço da escola à formação profissional. Mesmo que não ensinassem o ofício em suas escolas, disseminavam ideologias que justificavam aquela forma de viver e produzir.

Não condenamos a mudança do calendário acadêmico para que contemple o período de plantio e colheita, apenas constatamos o fato de tal mudança de lei ocorra em meio a políticas de potencialização das práticas capitalistas no campo. Uma lei como esta, de mudança de calendário escolar com foco no benefício social do trabalhador do campo foi aprovada enquanto lei, aproximadamente 50 anos depois. Não estamos colocando em questão o fato, porém a intencionalidade que o produz.

No que diz respeito às práticas escolares reais no campo brasileiro, muitas destas leis não foram cumpridas. Não havia fiscalização, nem apoio financeiro, administrativo e/ou gestor do governo que auxiliasse na liberação dos alunos para estudar, ou na criação de escolas adequadas as suas necessidades.

Este período político foi um dos mais difíceis para grupos que defendiam metodologias que divergiam do aplicado pelo governo militar. Muitas representações de movimentos sociais, movimentos estudantis além de grupos políticos de esquerda foram caçados, exilados, e muitas vezes torturados até a morte.

A ideia da reforma universitária, também prevista pela LDB, 5692/71, condizia com a entrada das concepções militares e hierárquicas na Universidade. Levando à produção de uma educação que desenvolvesse tecnologia e informação para o “progresso” nacional.

Logo a repressão e limitação política tinham com principal objetivo a manutenção do governo militar. A educação escolar ficou a mercê de métodos educativos que transmitissem o mínimo de conhecimento possível. Como exemplo deste método, temos a disseminação do Mobral<sup>16</sup> em escala nacional como forma de alfabetizar.

---

<sup>16</sup> “O programa do MOBREAL que, ao trabalhar educacionalmente tanto os grupos urbanos como os agrupamentos rurais, tentou repassar todo um projeto social e político do governo central, visando exclusivamente à questão econômica e política do regime, isto é, promover o aumento e

O cenário nacional não estava favorável a uma educação direcionada à classe trabalhadora e suas representações culturais, sociais, identitárias, entre outras.

Dada a ineficácia de transferência da responsabilidade de manutenção das escolas para as empresas, e uma pressão externa para a diminuição dos números de analfabetos no país. Na década de 1970 o Estado passa a se organizar através de projetos como Pró-município, passando a responsabilidade da educação de primeiro grau para o município.

Apenas em 1980, através do III Plano Setorial de Educação e Desporto/ PSECD, o governo propôs o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural/ Pronasec, com objetivo de diminuir a evasão escolar, aumentar o alcance do ensino de primeiro grau no campo, além de aumentar o número de aprovações.

Em geral o plano parecia beneficiar a população rural, valorizada desde a escola rural até o trabalho no campo e seu cotidiano. Pretendia influenciar no aumento da renda dos trabalhadores através de projetos e cooperativas, como também atende-los através da previdência social.

Porém as escolas construídas eram carentes tanto de uma boa estrutura física e material, quanto de professores que entendessem a realidade dos alunos, a maioria vinda de escolas urbanas. O calendário escolar não condizia com o tempo de trabalho na terra; as turmas em sua maioria eram multisseriadas e o material didático utilizado também nas escolas urbanas, não condizia com as necessidades didáticas do público das escolas rurais.

Outro projeto, o EDURURAL, lançado no Nordeste em 1980 com vigência até 1985, teve uma proposta mais adequada às demandas das escolas rurais do que o Pronasec. Pretendia construir uma educação voltada para as escolas rurais, acabando com a homogeneidade criada entre escolas do campo e da cidade. Pretendia a criação de currículos próprios, além de materiais didáticos e profissionais preparados para trabalhar nas escolas rurais. Como proposta, havia sido uma das mais avançadas até o momento, no que diz respeito a uma educação direcionada às necessidades do meio rural, porém Barreto (1985) nos alerta sobre a real implementação deste programa. Ela afirma que este foi utilizado como

---

aceleração da produção, porém, inibindo avanços sociais mais amplos para a classe trabalhadora, não acatando a práxis natural desses mesmos grupos (LEITE, 1999, pág.52).

apaziguador das tensões sociais vividas naquele momento, e que não se predispôs a uma real intervenção na educação rural, como se propunha.

Para Leite (1999, pág. 52) “o ensino escolar controlado pela ideologia da caserna limitou-se aos ensinamentos mínimos necessários para a garantia do modelo capitalista-dependente e dos elementos básicos da segurança nacional”

Em termos de legislação apenas a LDB 9394/96<sup>17</sup> irá apresentar um cenário mais favorável à Educação do Campo. Até então tivemos vários projetos que pensaram de forma economicista o espaço rural, transmitindo estas intenções para o ambiente escolar, ainda que sucateando-o intelectual e estruturalmente. Como pudemos constatar anteriormente, muitas vezes o próprio empobrecimento da estrutura escolar, em relação à consideração da diversidade de concepções presentes neste espaço, foi muitas vezes usado como manobra política para a manutenção de um desenvolvimento econômico capitalista visado pelo governo vigente, em cada período analisado. As leis e projetos, assim como a sua implementação, citados anteriormente são exemplos desta forma capitalista de governar, em que o capital tem prioridade sobre os sujeitos que são objetos de sua exploração.

O período militar (1964-1985) foi um momento político que contribuiu fortemente para a “dependência econômica do país em relação aos países do bloco capitalista” (LEITE, 1999). Sobre este período este autor afirma:

Em meados da década de 1960, o país vivenciou o início da crise do modelo desenvolvimentista através: a) do desenvolvimento das ondas migratórias das populações carentes (principalmente as nordestinas e/ou do meio rural para o meio urbano) e outros problemas de ordem sócio-política que desordenaram a sociedade nacional; b) do golpe militar de 1964, que modificou extremamente a estrutura sócio-política da Nação e cristalizou o modelo do bloco capitalista; c) da anulação dos direitos civis e da cidadania (levando-se em consideração as ações repressoras do regime militar); d) do desenvolvimento do “milagre econômico” e da aproximação do país do Fundo Monetário Internacional (LEITE, 1999, pág. 42).

Como forma de produzir uma educação que possibilitou a manutenção e perpetuação das relações capitalistas, através da submissão desta aos interesses da ampliação da indústria e do capital estrangeiro, os cursos de Extensão Rural,

---

<sup>17</sup> Não estamos ignorando todas as críticas feitas a esta lei, que apresentam problemas desde a falta de preparo para a oferta de educação anunciada, até questões problemáticas que substituem em lei o plano de carreira para o educador, por políticas de valorização. Porém para a Educação do Campo a criação e aprovação desta lei foi muito importante, ela abriu precedentes legais que possibilitaram a atuação e reconhecimento desta forma de educar em espaços institucionais.

financiados por entidades como a Inter-American Foundation ou a Fundação Rockefeller, passam a substituir os cursos normais, sendo ministrados por técnicos e extensionistas ao invés dos professores dos cursos normais. A educação neste momento, não apresenta nenhum caráter revolucionário de formação intelectual, prática ou política aos moldes da educação popular. Apresenta uma concepção de formadora de mão de obra alienada para o trabalho, como uma promessa de melhora das condições sócio econômicas do trabalhador em potencial.

O que queremos ressaltar neste momento é a grande diferença entre os objetivos presentes na educação burguesa fornecida pelo governo, da educação popular. A primeira prioriza a formação de mão de obra acrítica, sem conhecimento tanto do processo de trabalho, quanto das consequências deste para a sua vida particular e para a vida em sociedade. Que promove o enriquecimento de alguns grupos da sociedade em detrimento do empobrecimento de tantos outros<sup>18</sup>. Enquanto a segunda defende a conscientização do aluno/cidadão das pressões que a sociedade capitalista exerce sobre suas práticas cotidianas, para a manutenção de um sistema que os explora. Segundo Leite, 1999:

Sabe-se, no entanto, que dadas as características metodológicas das proposições alfabetizadoras de Freire, seu enfoque principal é a conscientização do cidadão ante as pressões advindas do capitalismo exploratório e seu papel diante das distorções histórico sociais por eles produzidas. Objetivamente, é uma pedagogia que contraria os princípios básicos de uma escola voltada para a submissão e subserviência das classes subalternas, bem como para o acatamento irrestrito aos planejamentos econômico-capitalistas; seu enfoque principal é a conscientização do cidadão frente às pressões advindas do capitalismo exploratório (LEITE, 1999, pág.44)

Para entendermos melhor como a luta por uma Educação do Campo vai sobrepor a luta por uma educação rural, explicaremos no próximo tópico as principais diferenças entre essas duas concepções de educação.

---

<sup>18</sup> Porto-Gonçalves (2006) afirma que um dos grandes mitos a serem superados é a ideia de que é a pobreza que gera a pobreza. A pobreza é gerada pela riqueza, só podendo ser combatida a partir da sua verdadeira causa.

### 1.3 Diferenças estruturais entre Educação Rural e Educação do Campo.

Como já discutido anteriormente, a educação rural vai ser construída a partir de várias políticas de governo, que unem a educação a um projeto de sociedade que prioriza o desenvolvimento econômico das classes dominantes, frente às reais necessidades das minorias políticas que compõem o campo brasileiro.

Com o passar dos anos, esta forma de educar foi se reestruturando e criando aliados em várias instâncias econômicas seja de caráter público ou privado, nacional ou internacional. Podemos associar a este processo não apenas as escolas que compactuam com políticas modernizadoras do campo, sendo algumas mantidas por empresas que trabalham na ótica do agronegócio, na superexploração do trabalhador, na contaminação do meio ambiente, pacotes “verdes”<sup>19</sup>, entre outros. Como também aos pólos de pesquisa e educação, que sem lidar com as consequências sociais e ambientais de seus projetos, criam insumos que beneficiam o tempo do capital, intensificando a desigualdade na concorrência entre pequenos produtores e os grandes produtores.

Segundo Ribeiro (2012) a educação rural se torna necessária a partir da implementação de processos de modernização do campo, sendo foco de políticas de governo entre 1960 e 1970, período das primeiras leis e projetos educacionais para o campo, como vimos no tópico anterior.

A educação rural não é composta apenas pelas ideologias capitalistas desenvolvimentistas, no qual o sujeito é responsável por seu próprio (in)sucesso e (des)empenho na área de trabalho, e pelas recompensas obtidas ou não através deste. Ela camufla uma realidade que expõe o trabalhador e pequeno produtor à superexploração pelo capital, seja ele feita através do sistema de créditos, e suas normas de aquisição, ou pelos pacotes de insumos na medida em que promete uma adequação do tempo e da produtividade da terra, ou dos animais ao tempo e produção de colheita proposto pelo capital.

---

<sup>19</sup> PORTO-GONÇALVES (2006) nos alerta pelo equivoco proposital sobre esta palavra, uma vez que estes pacotes tendem a reduzir a principal capacidade produtiva do solo. Normalmente implementam sementes modificadas, insumos químicos e pesticidas agrícolas, comprometendo tanto a saúde de quem o produz, quanto a de quem o consome. Isso sem mencionar o desemprego ocasionado pela substituição da mão de obra tradicional pela introdução de maquinários.

Esta forma de educar está associada às escolas de ensino fundamental, médio e técnicas destinadas a famílias rurais. Preparam o indivíduo para trabalhar sob os moldes do agronegócio e da indústria. Naturalizam as práticas de violência contra o trabalhador rural e contra o meio ambiente, justificando assim a ação das empresas como a Fibria, antiga Aracruz Celulose, Cargill, Klabin<sup>20</sup>, justificando suas ações em um argumento que relaciona diretamente, porém de forma equivocada, o desenvolvimento da nação<sup>21</sup> com a mobilidade social/ econômica do trabalhador.

Empresas como estas, que se encontram entre as vinte (20) maiores empresas do agronegócio, apresentam projetos educativos que fornecem cursos de formação profissional, assim como cartilhas educativas, e oportunidades de emprego a fim de desmobilizar qualquer iniciativa de caráter combativo as suas práticas no campo. Estas medidas auxiliam na formação de sujeitos acríticos em sua prática cotidiana e na relação entre vida e trabalho, fazendo-os acreditar que esta é a única forma possível de se lidar com a terra.

A Educação do Campo por sua vez irá ser construída a partir de um processo de resistência aos moldes capitalistas de produção e exploração do campo e dos trabalhadores que ali residem. Ela é fruto da mobilização e pressão popular, organizada pelos movimentos sociais, e apresenta como principal embate a valorização dos sujeitos do campo, assim como o direito as suas manifestações intelectuais, culturais, artísticas, políticas, entre outras. Segundo Caldart (2012):

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto do país e de sociedade e nas concepções de política, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, pág. 259).

---

<sup>20</sup> Segundo a revista exame, essas três empresas estão entre as 17 maiores empresas do agronegócio, com base na arrecadação de vendas e lucros. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/as-50-maiores-empresas-do-agronegocio>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

<sup>21</sup> Por traz do desenvolvimento econômico defendido pelo agro negócio, podemos relatar vários problemas que afetam diretamente a população pobre, como o aumento dos preços dos alimentos, e por consequencia o aumento de pessoas passando fome no mundo, que segundo OLIVEIRA (2012), chegou a um bilhão de pessoas em 2008. Ainda segundo este autor, o controle monopolista da produção de agrotóxicos, fertilizantes e grãos, são produtos da monopolização do território nacional como parte de um projeto global que prevê uma crescente captação de lucros para as empresas.

Acredita que a educação deve respeitar a diversidade cultural e regional, possibilitando o caráter crítico e consciente da importância e possibilidades de seu trabalho no campo. Coloca a importância do trabalho coletivo, e como este é capaz de educar em diferentes instâncias e níveis. Para tanto se constrói pedagógica e politicamente através de três pilares: a educação popular, a educação socialista e a Pedagogia do Movimento.

A influência da Educação Popular está na criação de uma educação direcionada para as populações que vivem e trabalham no campo e que os valorize, ao invés de valorizar a burguesia e/ou suas necessidades de formação de mão de obra para o mercado e para o capital. Nela tanto o cotidiano quanto a cultura do trabalhador são levadas em consideração, e é a partir deste referencial que se inicia o processo escolar. Relações importantes como educação bancária, opressão e opressor, autonomia no aprendizado e produção de saberes também são abordados nesta concepção de educação.

A Pedagogia Socialista, baseada nas experiências de autores como Makarenko e Pistrak<sup>22</sup>, apresenta uma discussão sobre o papel do trabalho na educação. A forma de trabalho ao qual se referem, não está ligada à produção de mercadorias, mas a disciplina necessária para a organização de uma sociedade que pense no coletivo. Esta concepção pedagógica está ligada a uma mudança estrutural da forma de reprodução material e subjetiva da sociedade, que deixaria de ser coordenada pelo sistema capitalista, para dar lugar ao sistema socialista.

A elaboração teórica e prática de uma pedagogia socialista sempre esteve organicamente vinculada às experiências de luta social e política, demarcando concepções diferenciadas de formação humana ante a concepção hegemônica do capital, que impõe aos homens a forma mercadoria como marco de construção da sua subjetividade e materialidade histórica. (Ciavatta; Lobo, 2010, pág. 563)

Coloca a necessidade de partir do conhecimento do aluno e os problemas que o cercam, para expandir seu campo de conhecimento e questionamentos.

A Pedagogia do Movimento<sup>23</sup> propõe a formação e atuação política como formas de educação, pois é através dela que o sujeito se identifica como parte de um coletivo. Elementos como identidade camponesa, busca por direitos, como a luta

---

<sup>22</sup> Ver VALLE; ARRIADA. 2012.

<sup>23</sup> Ver Caldart, Pedagogia do Movimento. In: Escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

pela terra, e pela educação são pontos fundamentais para esta pedagogia, além das estratégias de organização para consegui-las. Atividades como as místicas, cirandas infantis, marchas pela Reforma Agrária, congressos, fazem parte dos elementos produzidos e utilizados para auxiliar na conquista de um projeto de campo que respeite o trabalhador rural camponês.

É a partir da integração destas três concepções pedagógicas, que a Educação do Campo irá se constituir.

A luta pela Educação do Campo envolve desde a abertura, permanência e não fechamento de escolas públicas no meio rural<sup>24</sup>, além da reivindicação de Projetos Político Pedagógicos/PPP críticos à realidade do campo brasileiro, onde a educação seja no e do Campo. Defende a criação e adoção de materiais didáticos que abordem a realidade do campo brasileiro, ao invés de invisibilizá-lo através da visão do campo implementada pelo agronegócio. Assim como a formação de profissionais capazes de entender e lidar com a vivência do camponês, que incluam formas de abordagem de conteúdos programados no currículo, adequação a um calendário escolar diferente das escolas urbanas, que respeitem o período de plantio e colheita<sup>25</sup>. Estamos falando neste momento de uma educação que esteja ligada as práticas locais e culturais, e para que isso ocorra deve haver previsão/planejamento de tais atividades em seu currículo, inclusive no seu calendário escolar, dando prioridade às formas de reprodução social dos trabalhadores e não da reprodução do capital.

Dentre as grandes críticas que a Educação do Campo traz à educação rural, estaria a contraposição de suas ideologias. Caldart (2004, 2008 e 2012) afirma que a educação rural, seria aquela designada à manutenção da apropriação e desenvolvimento dos meios capitalistas de produção do espaço agrário. Comprometida com o agronegócio, desvincula a concepção de espaço rural como espaço de reprodução da vida dos trabalhadores, colocando-o apenas como produtor de mercadorias para a cidade.

Ou seja, a submissão do campo à cidade encontra-se prevista no quadro de desenvolvimento econômico capitalista do agronegócio brasileiro. Outra questão

---

<sup>24</sup> Referência à campanha Fechar Escola é Crime, protagonizada pelo MST em 2010.

<sup>25</sup> Normalmente estes períodos necessitam de muita mão de obra, fazendo com que toda família, incluindo crianças, jovens adultos e até mesmo idosos ajudem no processo.

pertinente à proposta da educação rural seria a invisibilidade dos sujeitos e de suas representações sociais e culturais, reduzindo-os apenas a força de trabalho. Esta questão pode ser evidenciada claramente em análises de livros didáticos de Geografia das séries do ensino básico, presentes em escolas rurais e urbanas, onde a imagem do campo é retratada como atrasado, sendo local apenas de cultivo de alimentos seja vegetal ou animal. Enquanto que a cidade é representada como local de convivência e produção cultural das “pessoas” em geral.

O calendário escolar desconexo com a realidade local, e/ou imposição de análises do espaço agrário por pessoas que ali não habitam, provocam um diacronismo entre quem vivencia o espaço e quem à distância fala dele, além da valorização das relações da vida urbana frente à realidade rural. Estes são alguns dos problemas que a Educação do Campo se propõe a sanar.

#### **1.4 A Educação do Campo e seu processo de luta**

A Educação do Campo primeiramente foi elaborada pelo MST, ao se dar conta da necessidade de uma escola direcionada aos interesses dos trabalhadores do campo. Vários argumentos estavam presentes nesta construção de pensamento sobre a educação. Entre elas estariam a precariedade das escolas presentes no campo, tanto em quantidade como em infraestrutura; a predominância da educação rural nestes espaços; a dificuldade e acesso e frequência nas escolas; calendário desconexo; currículo sem representatividade, causando desestímulo e aumento do abandono escolar; entre outros.

Entendiam que a educação para o trabalhador do campo deveria ser formulada não apenas para ele, mas também por ele. Esta educação devia articular a forma de vida na terra, assim como a luta por esta. Segundo Caldart (2004) deve haver a preocupação de formar sujeitos autônomos no pensar e no agir, para que haja a continuidade de uma luta justa por direitos e deveres, havendo o reconhecimento do cidadão através do Estado. Isso quer dizer que nesta luta, a educação é vista como obrigação do estado brasileiro, fornecendo tanto a capacitação de professores, funcionários administrativos, pedagogos, diretores, como também a estrutura física e material para o funcionamento da escola. O que

faz esta escola diferente das demais do setor público de educação, é a luta travada pela atuação dos movimentos sociais, assim como da comunidade nesta escola<sup>26</sup>. Promovendo uma educação que ocorre *no campo*, porém é pensada e construída a partir de seus sujeitos, se tornando também *do campo*, interferindo tanto na dinâmica escolar, como também na construção do Projeto Político Pedagógico/ PPP, assim como é previsto na LDB 9394/96.

### 1.5 Legislação que possibilita a escola do campo.

Como pudemos ver anteriormente, por muito tempo a educação brasileira foi condicionada a concepções desenvolvimentistas, que submetidos às necessidades do capital e suas formas de propagação, invisibilizaram e excluíram vários grupos tanto de se verem representados, como de frequentarem a escola. Tanto a necessidade de expansão de mão de obra capacitada para as formas de reprodução do capital, como também a área de atuação deste, possibilitaram o reconhecimento pela classe trabalhadora da importância da educação, para o fortalecimento de um projeto de sociedade. A LDB 9394 de 20 de novembro de 1996 representa para vários grupos de minoria política, uma vitória em representatividade e respaldo legal para se lutar por uma escola diferente, daquela oferecida de forma massiva pelos grupos que desejam o acúmulo de capital, em detrimento dos trabalhadores.

No caso da Educação do Campo, esta lei se torna imprescindível, uma vez que prevê a concepção de uma educação ligada à atuação dos movimentos sociais, gera brechas para que parte<sup>27</sup> da educação ocorra para além do espaço escolar, assim como relaciona diretamente educação, trabalho e prática social.

---

<sup>26</sup> Autores como Gaudêncio Frigotto, Mario Manacorda e José Rodrigues travam um debate muito importante e histórico da Esquerda política, sobretudo de tradição marxista, que defende que a escola seja um espaço de formação crítica dos trabalhadores e não um espaço de reprodução dos interesses do capital. Como forma de direito do trabalhador, deve ser mantida pelo Estado, porém organizada pedagogicamente pela comunidade. Não nos aprofundaremos neste debate, porém acreditamos que este é complementar a luta pela escola e educação do e no campo, travada pelos movimentos sociais como o MST.

<sup>27</sup> Esta lei fala em predominância, porém não fala em atuação exclusiva em instituições próprias.

## TÍTULO I

### Da Educação

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, Lei 9394/96, pag. 1) grifo nosso.

No que tange à abertura de escolas no campo, assim como a garantia de qualidade e sua gestão democrática, com respeito à cultura, solidariedade humana e respaldo na igualdade de acesso e permanência na escola, tivemos no título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional nos artigos dois e três essa resposta.

## TÍTULO II

### Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

**Art. 2º.** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

**Art. 3º.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, Lei 9394/96, pag. 1)

Esta lei ainda responde sobre a garantia de educação pública e gratuita para todo cidadão, mesmo atrasado em relação à idade escolar, prevendo grupos de recuperação, ou ainda classes especiais de ensino como o ensino de Jovens e Adultos/EJA.

Permite uma distinção entre educação rural e as demais, prevendo condições de ensino diferenciadas para as escolas rurais, como respeito às diferenças regionais, climáticas, período de plantio e colheita, influenciando diretamente no calendário escolar, e desta forma na organização da rotina escolar.

**Art. 28º.** Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 9394/96, pag. 11)

Apesar de abrir precedentes para formalização de uma Educação do Campo, esta legislação ainda não entende as diferenças entre estes processos formativos que diferenciam a educação rural da Educação do Campo, cabendo aos movimentos sociais<sup>28</sup> em 1997, a organização da luta pelo reconhecimento oficial desta última, enquanto uma política pública.

## 1.6 Organização da luta

Esta luta pode ser enumerada por fases de amadurecimento dentro dos movimentos sociais. Primeiramente pensada como proposta pedagógica a ser

---

<sup>28</sup> Referencia ao I ENERA, onde estiveram presentes vários movimentos sociais. Segundo CALDART, 2010, pág.241. O I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado em 1997, foi um marco da luta política que demonstrou a insatisfação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como de outros atores políticos e de instituições universitárias e científicas, com a educação básica e superior nacional, naquela época destinada às crianças, aos jovens e adultos dos sertões/campo brasileiros.

tratada e cuidada dentro das escolas presentes nos assentamentos rurais, a Educação do Campo, em um segundo momento, passa a ser entendida como responsabilidade do Estado. De acordo com a constituição brasileira de 1988, este deveria fornecer a educação pública de qualidade para todos os cidadãos brasileiros, afinal esta medida auxiliaria na correção histórica de descaso sobre a educação no meio rural. Segundo o IBGE o número de analfabetos no espaço rural, com idade de 15 anos ou mais na década de 1980, era de dez milhões.

Desta forma o movimento promoveu o 1º Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária/ENERA, realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília/UnB. E reafirmou a bandeira de luta na por uma educação diferenciada para os povos do campo<sup>29</sup> na I Conferência Nacional: Por uma Educação do Campo em 1998.

A partir desta conferência foram elaborados documentos, que relatavam o momento em que a Educação do Campo foi elaborada. Nele percebemos como principais queixas: a submissão descabida do rural pelo urbano, seja economicamente ou culturalmente, provocando um sentimento de subalternização e dependência do primeiro, em relação ao segundo; o alto índice de analfabetismo no meio rural, em 1995 segundo o IBGE, 32,7% da população do meio rural a partir dos 15 anos de idades era analfabeta; não cumprimento do direito garantido em lei de uma educação pública de qualidade, com PPP adequado à realidade rural; a necessidade do resgate do campesinato e da agricultura familiar, como forma de se reproduzir no espaço, considerando que a maior parte dos alimentos que abastecem o mercado interno são produzidos por eles; entre outras.

Segundo o manifesto do Fórum Nacional de Educação do Campo de 2012:

A Educação do Campo está vinculada a um projeto de campo que se constrói desde os interesses das populações camponesas contemporâneas. Portanto está associada à Reforma Agrária, à soberania alimentar, a soberania hídrica e energética, à agrobiodiversidade, à agroecologia, ao trabalho associado, à economia solidária como base para a organização dos setores produtivos, aos direitos civis, à cultura, à saúde, à comunicação, ao lazer, a financiamentos públicos subsidiados à agricultura familiar camponesa desde o plantio até à comercialização da produção em feiras livres nos municípios e capitais numa relação em aliança com o conjunto da população brasileira. (FONEC, 2012. pag. 2)

---

<sup>29</sup> Referencia aos povos do campo, pois esta bandeira de luta transcendeu o MST. Atualmente a Educação do Campo é apoiada por movimentos como o Movimento dos Atingidos por Barragens/MAB, Via Campesina, Movimento de Mulheres Camponesas, entre outros.

Dentre os principais objetivos destes encontros, estava a formalização e reconhecimento desta forma de educar através da criação de políticas públicas específicas para o campo. E desta forma separar formalmente os conceitos de educação rural e Educação do Campo. No documento produzido a partir da primeira conferência alega-se que:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalhador camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a Educação do Campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (MOLINA, 1999, pág. 26)

Desta forma falar de Educação do Campo, é falar de um projeto de campo, que pensa na terra como possibilidade de vida, não apenas como produtora de alimentos ou fornecedora de matéria prima. Mas também como espaço de luta, conquista e reconhecimento de uma classe trabalhadora que pensa e produz o campo a partir de processos de superação das manobras de expropriação do capital.

Em 2001 foi aprovado o parecer argumentativo das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo./CEB nº 36/2001, do Conselho Nacional de Educação. Nele se aponta para a diversidade de grupos e suas respectivas culturas presentes no campo, e como a educação rural vem ignorando o contexto destas populações. Desta forma alega urgência no investimento da educação básica do campo, mesmo que isso signifique a construção de escolas com estruturas diferenciadas das escolas localizadas em cidades.

Torna-se urgente o cumprimento rigoroso e exato dos dispositivos legais por todos os entes federativos, assegurando-se o respeito à diferenciação dos custos, tal como já vem ocorrendo com a educação especial e os anos finais do ensino fundamental. (MEC, caderno SECAD, 2007, pág. 66)

Em 2002, então é aprovada a primeira resolução do Conselho Nacional de Educação/CNE, Câmara de Educação Básica/CEB, que institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Esta garantiu o direito à educação infantil, fundamental, média, técnica, profissionalizante até o EJA, em política de igualdade e direito universal, gratuita e em parceria com a comunidade e

movimentos sociais. Destacou a obrigação de financiamento por parte do poder público, levando em consideração o custo-aluno e a determinação da variação da densidade demográfica e na relação professor aluno. No entanto, esta determinação não impediu o fechamento de várias escolas do campo, nem surtiu efeito na abertura de outras. Por mais que se tivesse garantido por lei o direito de se manter escolas abertas no campo por questões relativas a densidade demográfica do lugar<sup>30</sup>, este período foi marcado pelo maior número de fechamento de escolas do campo em décadas.

Com o reconhecimento da Educação do Campo pelo Estado iniciou-se mais um processo de disputa, ligado à execução de tais leis, no qual a preocupação do movimento era com a aplicação e ampliação de atuação da Educação do Campo. Em 2004 aconteceu mais uma Conferência Nacional: Por uma Educação do Campo. O objetivo era confirmar os conceitos gestados na materialidade das lutas sociais do campo, garantindo que evolução e aplicação deste conceito nas escolas do campo através de políticas públicas, que não fossem impedidas pela conjuntura política do país, através de cancelamentos de programas de governo<sup>31</sup>.

A partir da segunda conferência foram então criados fóruns estaduais e nacionais de Educação do Campo. Estes serviram muitas vezes para identificar os problemas e as contradições que permeavam a implementação da Educação do Campo enquanto política pública, daquela defendida pelos Movimentos Sociais. Os representantes dos movimentos sociais não estavam apenas nas escolas ou em suas sedes, estavam também em ocupações no congresso brasileiro; em grupos de debate com o MEC; na formação de quadros de Universidades e escolas. O objetivo era apoiar, incentivar, lutar e garantir tanto a criação de novas leis em defesa das escolas do campo, quanto de implementação das já aprovadas.

Problemas como a falta de material didático adequado, fechamento de Escolas do Campo próximas às residências dos alunos, provocando seu deslocamento para escolas distantes, em municípios vizinhos, assim como

---

<sup>30</sup> Uma vez que a lei não define um número absoluto para a manutenção da escola, o que deve ser levado em consideração é a relação entre número de pessoas e região, definindo assim a necessidade de abertura e manutenção das escolas do campo.

<sup>31</sup> As políticas públicas têm verbas definidas no orçamento da União, para que sejam implementadas ano a ano. Enquanto que os programas de governo possuem verbas limitadas, sem garantia de reposição, podendo ser cancelado a qualquer momento. O que ocorre normalmente em período pós eleitoral, com a troca de governantes.

descumprimento da lei de 2002, que previa a criação de escolas do campo que abordassem desde o ensino infantil até o ensino médio, em modalidades regulares ou na forma de EJA, ocorriam através da alegação de ausência de verba ou até mesmo desconhecimento por parte dos municípios de sua obrigatoriedade em fornecer tal aparato escolar aos cidadãos camponeses, quilombolas, indígenas, entre outros...

Em resposta a este processo a resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 define a obrigatoriedade da Federação sustentar estas escolas, porém em parceria com os estados e municípios. Além de assegurar que os níveis iniciais da educação básica, sejam ofertados na própria comunidade. Muitas foram as formas de organização, uma delas foi a través do PRONERA, um programa de governo que a partir da luta dos movimentos sociais se tornou uma política pública.

### **1.7 PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**

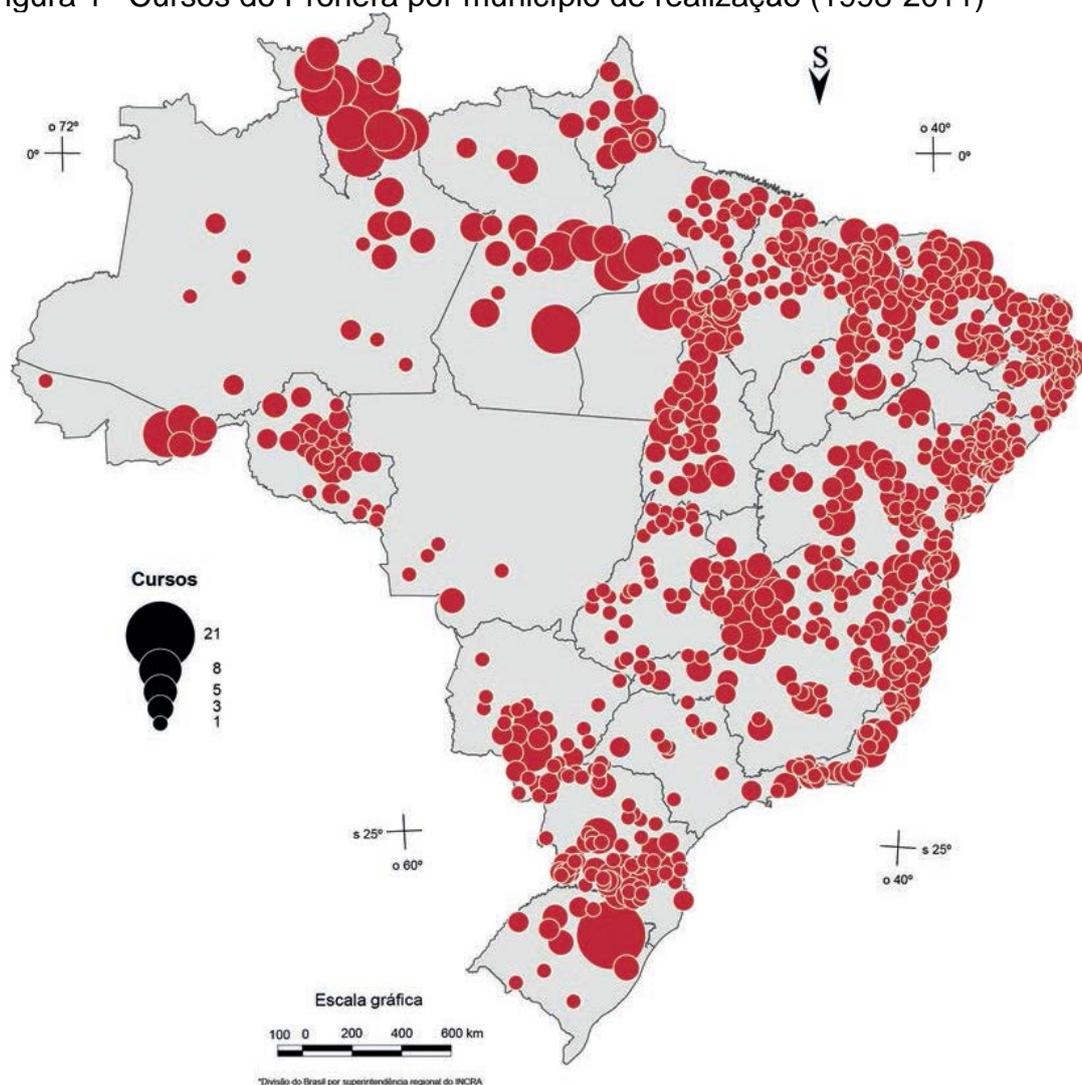
A luta inicialmente pautada na conquista da escola básica e na Educação de Jovens e Adultos, hoje se expande aos cursos de pós-graduação através de políticas como o PRONERA.

Mas a continuidade de seus cursos, e o fortalecimento de políticas públicas que garantiam a participação dos movimentos sociais na escola ainda são motivos de luta.

O Pronera foi criado em 1998, como resultado das reivindicações e agenda de grupos de trabalhos formulados e apresentados a partir do 1º ENERA em 1997. Estavam presentes neste encontro o Setor de Educação do MST, o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília/ GT-RA/UnB, o Fundo das Nações Unidas para Infância/UNICEF, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/UNESCO e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/CNBB, além de professores universitários de várias universidades brasileiras.

Este programa surgiu com abrangência nacional, como forma de sanar a ausência de uma política pública para o campo no Plano Nacional de Educação/PNE. Como podemos ver na figura a seguir:

Figura 1– Cursos do Pronera por município de realização (1998-2011)



Fonte: IPEIA, 2015.

Originalmente criado pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária em 1998, é incorporado ao INCRA em 2001. Em 2004 por motivos de adequação às leis e diretrizes atuais da Educação do Campo e dos programas de governo, recebe sua versão atual. Em 2010 se torna uma política pública através do Decreto de nº 7.352/2010.

Funciona a partir da parceria entre movimentos sociais e/ou sindicais, universidades e diversas esferas do governo, atualmente representado pelo INCRA.

Seus beneficiários são jovens e adultos que, a partir de sua inserção no programa, reconhecem-se como sujeitos de direitos; como sujeitos capazes de construir suas identidades de povo camponês e produzir, no cotidiano dos assentamentos e acampamentos da reforma agrária, alternativas de transformação e enfrentamento ao modelo agrícola dominante, que expulsa crescentemente os povos do campo do seu território. O Pronera é um instrumento de resistência que, através da educação, da escolarização e da

formação, constitui sujeitos coletivos conscientes de seu papel histórico e social. (IPEIA, 2015, pág. 9)

Seus cursos são formulados através de projetos, que quando aprovados pelo INCRA, são financiados através da liberação de verbas que podem incluir bolsas para os estudantes, pagamento de diárias e passagens, que possibilitem o desenvolvimento do curso. Tanto a execução quanto a organização das aulas ficam a cargo da mobilização e integração entre movimentos sociais e as universidades.

Dentre seus principais objetivos está garantir:

- 1) a alfabetização e escolaridade básica para os acampados e assentados em área de Reforma Agrária;
- 2) a escolaridade e formação dos educadores das áreas de Reforma Agrária;
- 3) a educação continuada e escolaridade superior aos educadores de EJA , ensino fundamental e médio;
- 4) educação profissional e técnica aos assentados e acampados das áreas de Reforma Agrária;
- 5) a produção, organização e edição de materiais didáticos necessários ao programa;
- 6) encontros nacionais, regionais e internacionais que fortaleçam o desenvolvimento da Educação do Campo

De acordo com seu manual de operações, o objetivo geral deste programa, enquanto política pública é:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (INCRA/ PRONERA 2004, pág. 15)

Seus princípios político-pedagógicos são quatro: inclusão, participação, interação e multiplicação. Todos retendo ao princípio do aumento de pessoas alfabetizadas e com maiores índices de escolaridade nas áreas de Reforma Agrária, possibilitando a interação e participação tanto do governo, das universidades e movimentos sociais, na luta por uma Educação do Campo.

Em concordância com o artigo 23 da LDB, 9394/96<sup>32</sup>, que prevê a *alternância regular* como forma de organização da educação básica para o campo, os cursos do Pronera seguem este formato, em que o Tempo Escola/TE e o Tempo Comunidade/TC dão base a organização dos períodos letivos. Esta forma de organização prevê o respeito a diversidade socioambiental e cultural do campo brasileiro, como defende o relatório do II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária PNERA<sup>33</sup>:

Esse regime compreende a alternância regular de períodos de estudos (*tempo escola e tempo comunidade*), que considera o contexto socioambiental e a diversidade cultural do campo, em todos os estados do território nacional. (IPEIA, 2015, pág. 10)

Ainda segundo o relatório do II PNERA, o Pronera assegura a organização curricular em acordo com as demandas dos sujeitos do campo envolvidos nos cursos, em respeito ao artigo 28 da LDB 9394/96 como apresentado no tópico 1.5 desta dissertação.

Temos que observar que este programa nem sempre foi respeitado e mantido, como fora assegurado pelo governo. Muitos projetos de alfabetização, ensino fundamental, médio e técnico sofreram com a interrupção do financiamento, dificultando a conclusão dos mesmos, provocando um certo desestímulo tanto dos alunos como de alguns bolsistas, técnicos e/ou organizadores, o que acarretou numa desmobilização das ações propostas por esta política. Um fator auxiliou nesta desmobilização, foi a transferência do Ministério Extraordinário da Política Fundiária para um subsetor do INCRA, deixando vários projetos em desenvolvimento a mercê do desconhecimento e até inexperiência do novo setor, desorientando o desenrolar do Programa.

---

<sup>32</sup> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, *alternância regular de períodos de estudos*, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996, grifo nosso).

<sup>33</sup> Neste relatório apresentamos os resultados de um dos projetos da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA). Trata-se do Banco de Dados do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – o DataPronera –, que levantou dados das ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) para o período de 1998 a 2011 (IPEIA, 2015).

O perfil<sup>34</sup> do público que pode ser beneficiado com este programa se torna limitador em alguns aspectos, pois nem todos que vivem no campo, são assentados pelo INCRA ou beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário/ PNCF<sup>35</sup>, estando este fator muitas vezes definidos pelo seu grau de envolvimento com movimentos sociais, sindicais, entre outros.

Outra questão que atualmente tem sido motivo de preocupação, é que os cursos formados a partir de projetos pelo PRONERA, não tem uma renovação confirmada. Logo turmas de alfabetização, ensino básico e superior tem período delimitado de acontecimento, impedindo que haja um aproveitamento imediato das experiências adquiridas nesta prática, uma vez que se deve esperar a possibilidade de construção de outro projeto similar, para que então o conhecimento produzido possa ser adicionado às novas práticas. A renovação anual dos projetos beneficiaria tanto a população trabalhadora do campo em sua formação continuada, como o próprio desenvolvimento da Educação do Campo, enquanto proposta política e pedagógica.

Segundo Molina e Jesus, em termos de reconhecimento da eficiência do PRONERA, no ano de 2003 foi realizada a Pesquisa Nacional de Avaliação Externa do PRONERA. A avaliação envolveu a definição de 15 indicadores de sustentabilidade, que envolveram análises quantitativas e qualitativas dos resultados produzidos pelo programa, no período de 1998 a 2002. A análise envolveu desde os trabalhadores rurais até os assentamentos que ocorreram os processos de escolarização. E apesar de se constatar inúmeras dificuldades para liberação de verba para o programa acontecer, o resultado foi positivo quanto ao êxito alcançado, como podemos ver abaixo:

---

<sup>34</sup> Segundo o relatório do II PNERA (IPEA, 2015) o Pronera destinava-se apenas aos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), também atende os beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF).

<sup>35</sup> É uma política pública do Governo Federal criada para que os agricultores familiares sem terra ou com pouca terra possam adquirir imóveis rurais. Funciona como de maneira complementar a reforma agrária, permitindo a aquisição de áreas não passíveis de desapropriação. No Brasil, a iniciativa já beneficiou mais de 136 mil agricultores familiares - sendo 40% jovens. O programa oferece uma linha específica para a juventude, o Nossa Primeira Terra (NPT), destinada a jovens rurais, filhos e filhas de agricultores, estudantes de escolas agrotécnicas e centro familiares de formação por alternância, com idade entre 18 e 29 anos. Com juros de 1% e assistência técnica por cinco anos, o NPT tornou-se um importante instrumento na promoção da sucessão na agricultura familiar e no desenvolvimento sustentável do rural em todo o país. (Assessoria de comunicação do Ministério do Desenvolvimento Agrário/ Ministério de Desenvolvimento Agrário - ASCOM/MDA.2014. In: <http://www.incra.gov.br/pronera-tera-primeira-turma-composta-por-jovens-do-credito-fundiario>. Acesso em: 30 nov. 2015.

Os resultados encontrados por esta Pesquisa mostraram que, apesar das enormes dificuldades em termos de liberação de recursos durante os quatro primeiros anos de sua execução, no período do governo FHC, o Programa alcançara êxito, em diferentes âmbitos. Estes resultados foram publicados no livro *A Educação na Reforma Agrária em perspectiva: uma análise do PRONERA*, lançado em 2004, em parceria da Ação Educativa com o NEAD, que marcou a primeira produção do próprio Programa, na perspectiva de sistematizar as ações e conhecimentos produzidos por e a partir de suas práticas formativas. Os dados da Pesquisa mostraram o elevado grau de aprovação dos diferentes cursos promovidos pelo PRONERA, avaliados positivamente por cerca de 80% dos educandos e monitores entrevistados. A percepção majoritária dos educandos é de que os cursos contribuem para sua formação como cidadãos e trabalhadores, bem como para seu engajamento comunitário e político. A pesquisa comprovou que, além da própria elevação da escolarização formal dos assentados, o acesso a maiores níveis de educação tem contribuído para desencadear mudanças também nos processos de organização da produção (MOLINA & JESUS, 2010, pág. 44)

A oferta de cursos técnicos e profissionalizantes foi reconhecida de forma positiva, pois possibilitou a ampliação do conhecimento necessário para tornar a produção no campo sustentável para a manutenção da vida das famílias nas áreas de assentamentos e reforma agrária.

Sobre a necessidade de criação de cursos permanentes de formação escolar básica, a resposta veio da formação de educadores das áreas de assentamento, nos cursos de Magistério e Pedagogia da Terra que continuaram trabalhando nas escolas dos assentamentos ou nas que atendem a este público, como podemos ver abaixo:

Outro item relacionado à sustentabilidade diz respeito à continuidade e à permanência das ações de escolarização promovidas junto aos assentados. A Avaliação Externa comprovou o acerto do Programa quanto à estratégia de formar educadores das próprias comunidades assentadas. Por meio das entrevistas e de questionários, a Pesquisa comprovou que assentados que fizeram os cursos de Magistério e Pedagogia da Terra do PRONERA estão trabalhando, em sua maioria, com Educação do Campo, seja nos próprios cursos do Programa ou nas escolas dos assentamentos, inseridos nas redes municipais e estaduais de ensino. (MOLINA & JESUS, 2010, pág. 45)

No entanto, segundo esta avaliação as atividades do PRONERA até 2002 ainda não eram suficientes para atender a demanda da necessidade escolar no país, estando presente em apenas 14% das áreas de assentamentos registradas no INCRA. A falta de registros das atividades de alfabetização de jovens e adultos em algumas áreas do Brasil, também dificultaram uma análise mais profunda e apurada dos índices de formação escolar pelo programa.

Desta forma pode-se perceber que o programa gerou resultados positivos nas áreas em que esteve presente, no entanto precisava ampliar sua área de abrangência, assim como definir estratégias para a sua atuação. Dentre elas estava a quantificação da demanda potencial de educandos a serem entendidos, a elevação do nível escolar e qualificação profissional entre os jovens e adultos assentados, para então estes auxiliarem no atendimento das atuais e futuras demandas tanto educacional quanto profissional da população presente nos assentamentos. Como afirma o documento da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária- II PNERA:

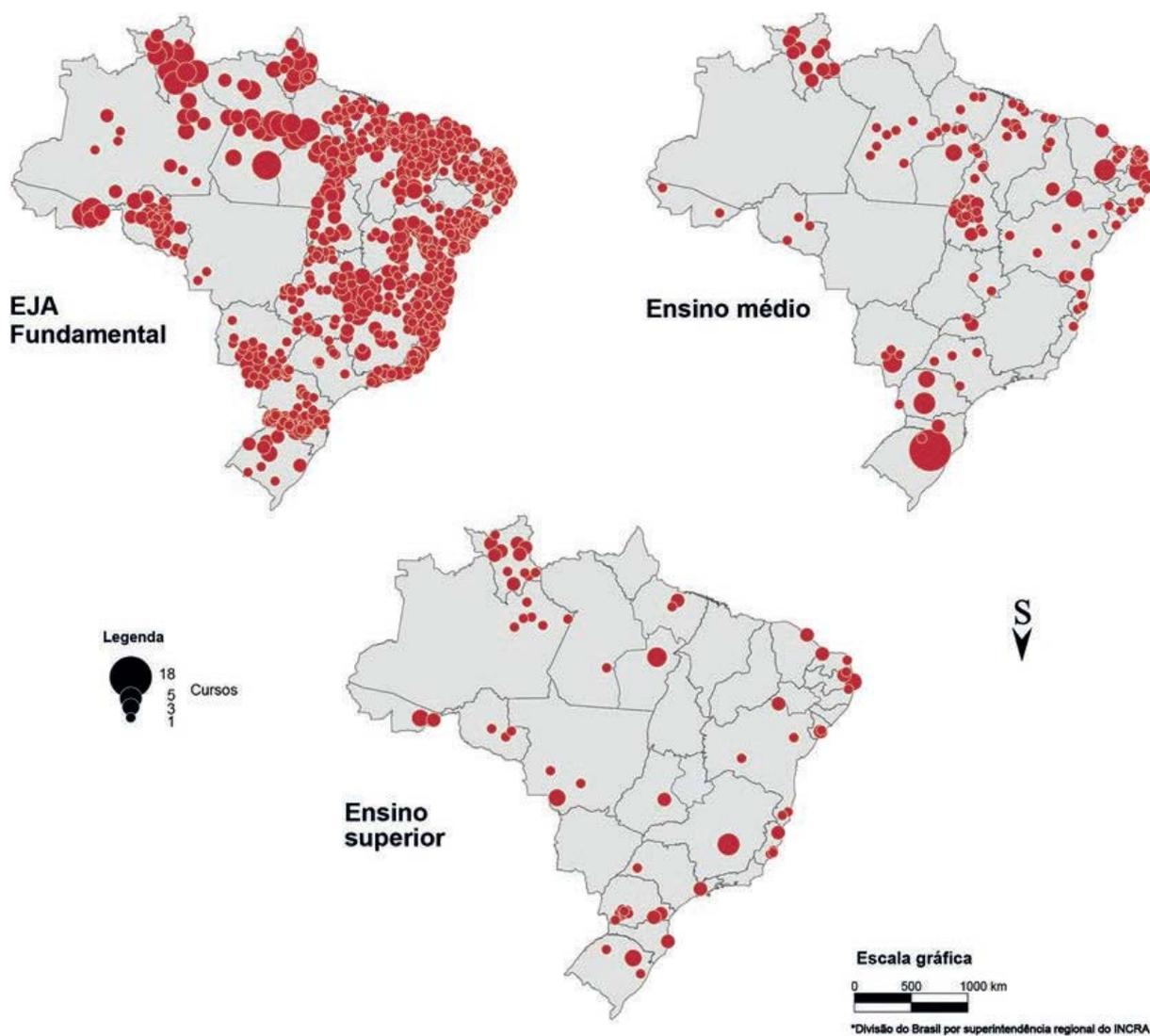
Se torna uma estratégia de construção intelectual e profissional dentro dos assentamentos. Pois ela não atende apenas à turma prestigiada pelo curso do PRONERA, mas a todos aqueles que forem alunos do profissional formado pelo programa. Desta forma não atinge apenas uma geração, mais várias outras, tornando esses profissionais parte da solução para a defasagem educacional presente no campo brasileiro. (IPEA, 2015.pág. 12)

Como forma de sanar esta defasagem de informações, em julho de 2015 foram publicados os resultados do Relatório do II PNERA, referentes aos primeiros 14 anos de cursos do Pronera em âmbito nacional, no período de 1998 até 2011, além de gerar um banco de dados denominado de DATAPRONERA<sup>36</sup>, que tem por objetivo, ser atualizado com dados posteriores ao ano de 2011 e servir de apoio a análises futuras sobre o desempenho do programa. Na figura 2 abaixo notamos como até 2011 a maior quantidade de cursos oferecidos foram a nível fundamental, e como as experiências a nível superior estavam surgindo pelo Brasil:

---

<sup>36</sup> Para mais informações ver: IPEIA. II PNERA Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2015.

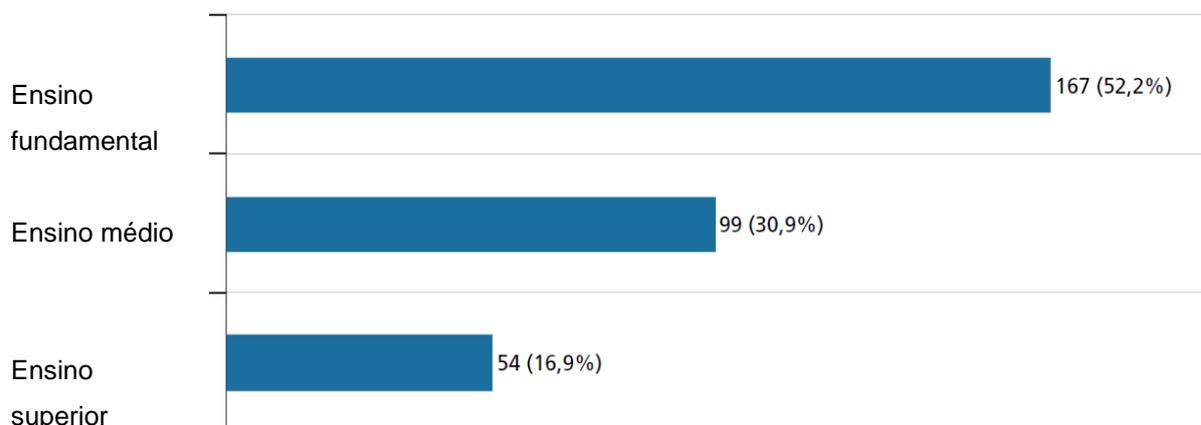
Figura 2 – Municípios de realização dos cursos do Pronera por nível (1998-2011)



Fonte: IPEIA, 2015.

No cenário nacional, foi um total de 54 experiências (Gráfico 1) no ensino superior, em que identificamos 5 (cinco) no estado de São Paulo – representando pouco menos de 10% dos cursos – e sendo 1 (um) deles o CEGeo.

Gráfico 1 – Cursos do Pronera por nível (1998-2011)



Fonte: IPEIA, 2015.

É importante notar que 54 experiências, que formaram 2.715<sup>37</sup> sujeitos, podem ser consideradas um número pequeno diante da demanda que existe no campo brasileiro. Porém, pelo Ensino Superior ser uma arena que envolve uma série de disputas e privilégios escondidos sob o discurso da meritocracia<sup>38</sup>, podemos afirmar que este número representa um processo que pode – e deve – resultar na democratização do ensino superior, para os sujeitos que vivem no campo.

### 1.8 A Educação do Campo e o Ensino superior.

A luta pelo ensino superior como direito dos trabalhadores do campo, foi por muito tempo deixado em segundo plano, tamanha a defasagem do ensino básico nas áreas de Reforma Agrária. Até 2009, apenas a formação de professores para o campo era estimulada pela lei. A LDB 9394/96 coloca a necessidade de formação de professores para atuação nas escolas rurais, mas não define como esta deve ocorrer. Somente o parecer CNE/CEB de 2002, define a necessidade de formação acadêmica, em título de licenciatura para os professores do campo. Este artigo abriu princípios legais para a formação do curso superior de licenciatura em Educação do Campo.

<sup>37</sup> Dados referentes ao II PNERA, 2015.

<sup>38</sup> Este debate suscita questionamentos sobre para quem o ensino superior é construído e a quem ele serve. Sobre este assunto ver Roberto LEHER, 2015.

Art. 12 O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos arts. 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções CNE/CEB nº 3/97 e nº 2/99, assim como os Pareceres CNE/CP nº 9/2001, nº 27/2001 e nº 28/2001, e as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. (CNE/CEB, 2002 pág. 2) grifo nosso.

Algumas universidades também adicionaram a Educação do Campo em sua grade de disciplinas, enquadrando-a nos termos de educação especial, assim como a indígena, a quilombola e a aquela direcionada aos portadores de deficiências físicas, motoras ou intelectuais.

Sobre a premissa de formação de professores para as escolas do campo, e o seu princípio de multiplicidade, o PRONERA financiou cursos de formação de Professores como é o caso do CEGeo, criado em parceria com a UNESP. No entanto esta foi a primeira experiência de formação de professores e bacharéis em Geografia que tem a Educação do Campo como proposta político pedagógica, e por consequência um projeto de desenvolvimento territorial do campo, nos moldes propostos pelos trabalhadores rurais e não pelo agronegócio.

Outro curso superior que representa uma grande conquista para os movimentos sociais, especificamente o MST, é a licenciatura em Educação do Campo, que possibilitou a capacitação de vários educadores do campo, permitindo que estes continuassem a exercer suas atividades nas escolas do campo, enquadrando-os nas exigências do parecer CNE/CEB de 2002.

Em termos de legislação, apenas em 2010 a Casa Civil então regulamenta a partir do decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010 a política de Educação do Campo que garante a população do campo o direito desde a educação básica à superior.

### 1.9 Institucionalização da Educação do Campo: ganhos e perdas:

A institucionalização da Educação do Campo aconteceu através da criação de leis, projetos e programas para a Educação do Campo como as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, o Programa Nacional de Educação do Campo/ PRONACAMPO, entre outros. Este processo de institucionalização pode ser considerado como uma conquista dos movimentos sociais que participaram desta luta, porém ela não simboliza um processo harmônico entre Estado e movimentos sociais, e sim um ambiente de disputas constantes.

Segundo Caldart (2010), existe uma preocupação com a apropriação que o Estado faz do termo Educação do Campo, quando elabora uma política utilizando este nome. O motivo é a resignificação do termo, dando um caráter diferente daquele desenvolvido pelos movimentos sociais.

Essa resignificação leva a uma disputa conceitual e gera dificuldades na luta política por leis e programas que trabalhem com o princípio educativo da Educação do Campo gestada pelos movimentos sociais. Uma vez que as leis e programas aprovados atuam com o mesmo nome, prometendo atender a demanda dos movimentos sociais, porém partem de princípios diferentes, alguns até mesmo ligados à educação rural e ao agronegócio.

Outra situação é a imposição dos municípios sobre as escolas rurais em torná-las do Campo, através do PRONACAMPO. Sobre isso Alentejano (2003), nos alerta quando relata que o repasse de verbas do governo federal para as escolas do Campo é superior ao das escolas da cidade.

Desta forma, várias escolas rurais estão aderindo à Educação do Campo, sem saber as implicações de ser uma escola do campo e não mais rural, e quais os objetivos dessa mudança. Apenas pensam no maior repasse financeiro que irão receber.

A ocupação política destas escolas, muitas das vezes não faz sentido para o corpo funcional da escola e comunidade, uma vez que desconhecem todo o debate político que está por trás desta concepção de educação. Por isso algumas mudanças que deveriam ser estruturais nas escolas, não passam de uma política de governo descolada de realidade local, que sem uma preparação, orientação,

entendimento e aceitação da mudança por parte da comunidade, incluindo também a comunidade escolar, não alcançarão a potencialidade de sua proposta.

Não estamos aqui para condenar a institucionalização da Educação do Campo, afinal ela possibilita uma vitória política para os movimentos sociais, porque é através dela que as escolas, ligadas aos movimentos sociais, que trabalham com esta concepção ganham legitimidade e visibilidade. Mas queremos alertar que esta institucionalização não acarreta apenas benefícios a Educação do Campo, enquanto concepção e bandeira de luta. Ela traz consigo uma gama de disputas políticas, filosóficas e materiais que permeiam um ambiente de ganhos e perdas, mas que é necessária para a sua conquista.

No próximo capítulo abordaremos especificamente o CEGeo, desde a luta por sua aceitação pela UNESP, período de seleção dos alunos, até a conclusão do curso.

## 2 GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO.

O Curso Especial de Graduação em Geografia/CEGeo realizado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/INCRA, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA, e a Escola Nacional Florestan Fernandes/ENFF, foi uma experiência de educação a nível superior, abrangendo as titulações de bacharel e licenciatura em Geografia. Ele teve como proposta estrutural de formulação a Educação do Campo e buscou em sua estrutura e realização oferecer uma educação universitária adequada aos sujeitos moradores do campo, oriundos de movimentos sociais associados à Via Campesina.

Este curso foi projetado com o intuito de oferecer aos seus estudantes uma educação diferenciada daquela tradicionalmente oferecida nos cursos regulares de Geografia, possibilitando a formulação de um currículo que contemplasse de forma mais ampla a realidade agrária, ou seja, aquela vivida pelo público alvo deste curso, que por sua vez compreende militantes dos movimentos sociais que lutam pela terra<sup>39</sup>.

A luta por uma Educação do Campo respeitadora das particularidades do campo e de seus sujeitos, apresenta muitos desafios estruturais e históricos no que diz respeito ao grande número de analfabetos e pessoas com escolaridade inferior à conclusão do ensino fundamental. Na luta por sanar essa situação, os Movimentos Sociais e as universidades já realizaram outros convênios com o INCRA através do PRONERA, construindo projetos de alfabetização, ensino fundamental e médio, porém a nível universitário, esta foi a primeira experiência de formação de bacharéis e licenciados em Geografia. Esta iniciativa marca positivamente uma profunda e extensa luta pelos direitos à educação para os cidadãos trabalhadores do campo, como afirmam documentos importantes como a constituição de nosso país. Segundo Thomaz Junior (2007):

Em meio a esse campo de disputas tem-se muito claro que esse curso é uma oportunidade imprescindível para possibilitar que parcelas da classe trabalhadora lutem também para recuperar o valor do estudo, do conhecimento, para capacitarem-se a interpretar o momento que estão

---

<sup>39</sup> Falaremos destes mais adiante.

vivendo, as contradições que povoam a sociedade nessa virada do século XXI. Então, a luta pela Reforma Agrária e as disputas e embates contra o latifúndio e o capital não devem ser entendidas como algo distante da luta pelo acesso à Universidade Pública, à formação profissional em Geografia, à habilitação de qualidade, etc. Por esse caminho entendemos ser possível a busca de alternativas e saídas para os problemas cruciais da classe trabalhadora, e a formação universitária é uma das ferramentas fundamentais. (THOMAZ JUNIOR, 2007, pág.8)

Neste sentido, consideramos a importância da experiência de formação dos professores de Geografia licenciados pela UNESP, sob a coordenação do professor Antonio Thomaz Junior, em convênio com o PRONERA, gerando uma atuação conjunta entre universidade e Movimentos Sociais, na formação de grupos de educadores capazes de entender e produzir análises de suas experiências cotidianas dentro de sua luta por direitos. Aptos a levar às escolas do campo a compreensão do espaço agrário dentro da matriz geográfica, com repercussões positivas e pertinentes, tanto aos seus Movimentos Sociais de origem como a forma de educar que estes defendem.

## **2.1 O processo de criação do curso e seleção dos educandos e educandas.**

O CEGeo nasceu de uma proposta apresentada pelos movimentos sociais articulados com a Via Campesina, envolvidos na luta pela terra, seja através da Reforma Agrária, de processos de resistência ao avanço do capital sobre comunidades tradicionais e/ou minorias políticas, entre eles estão: o MST/Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MAB/Movimento dos Atingidos por Barragens, EFA/Escola Família Agrícola e o MPA/Movimento dos Pequenos Agricultores.

Esta proposta aborda a necessidade de fornecer uma formação superior adequada aos militantes envolvidos na área da educação, na perspectiva de ampliar seus conhecimentos pessoais e suas possibilidades de atuação em seus respectivos movimentos sociais. Na perspectiva de beneficiar tanto o setor de educação destes movimentos, como o público com quem estes lidam como alunos, colegas de trabalho e/ou militância e a comunidade em geral.

A busca por este ensino representa o avanço das reflexões sobre a educação do/para o campo que se deseja e a responsabilidade do Estado para a sua realização.

Desta forma, promover a integração de um grupo de origem popular ao ensino superior, que sem esta oportunidade não poderia ingressar no espaço acadêmico<sup>40</sup>, se tornou um compromisso afirmado entre os movimentos sociais e alguns setores da universidade.

### 2.1.1 A origem da proposta

Na nossa pesquisa podemos identificar alguns pontos que culminaram na origem da proposta deste projeto que se tornou o CEGeo. De acordo com militantes do MST, a ideia de construção de um curso de graduação em geografia veio das experiências de Educação do Campo em parceria com algumas universidades. A primeira tentativa de aprovar um curso de geografia foi com a USP, com a negativa veio a proposta de fazer com a UNESP. Essa proposta derivou dos compromissos do Professor Dr. Bernardo Mançano Fernandes com os movimentos sociais, mais especificamente o MST. Em sua trajetória política e acadêmica, assumiu compromissos de apoiar o desenvolvimento da Educação do Campo desde o 1º ENERA. Logo se tornou natural que fizesse parte deste projeto que aliava a ciência geográfica e os Movimentos Sociais. Desta forma a UNESP-PP se torna um local almejado para criação do curso, tanto por ser seu local de trabalho, tanto por ser um local propício para encontrar pessoas dispostas a ajudar na realização do curso.

A partir desse entendimento, o professor Dr. Bernardo Mançano contou com o apoio do professor Dr. Antonio Thomaz Junior para a coordenação do curso, além de outros professores da casa e seus grupos de pesquisa, como o Centro de

---

<sup>40</sup> Não nos referimos aqui à capacidade intelectual dos alunos militantes, mas às dificuldades encontradas na tentativa de se conciliar a rotina da vida no campo e a estrutura rígida que rege a carga horária acadêmica dos cursos regulares.

Estudos de Geografia do Trabalho/CEGET<sup>41</sup> e o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária /NERA<sup>42</sup>.

O projeto foi escrito com a participação de professores e pós graduandos da UNESP, além de militantes do MST. Nesta ocasião, ano de 2005, o Professor Thomaz Jr. estava de licença para o pós doutorado, mas era acertado que quando voltasse seria o coordenador do curso. Assim o Professor Thomaz Jr. teve uma participação secundária no momento de criação do projeto, porém papel importante na aprovação.

Como um projeto de graduação especial, as propostas de construção do curso previam uma união entre a UNESP, através do Departamento de Geografia, com os movimentos sociais, oficializada através do Pronera/INCRA. A partir daí as principais características, que definiram o projeto como pioneiro na geografia começaram a surgir. Diferente dos cursos regulares de graduação, que tem novas turmas todo semestre e/ou ano, um curso especial apenas prevê a formação de uma única turma por projeto, não havendo compromisso direto com a criação, aprovação e manutenção de outras turmas de geografia nesses moldes.

Como forma de conciliar as necessidades como também as expectativas geradas pela proposta foram realizados alguns acordos, e combinados entre as partes. O formato do curso fundamentado na pedagogia da alternância foi uma exigência do Pronera, dos movimentos sociais, e também um dos viabilizadores do curso naquela universidade. Na perspectiva dos movimentos a concentração de disciplinas no tempo escola em períodos de férias letivas proporcionou a presença de militantes que atuavam como professores nos assentamentos e em escolas que atendiam educandos de assentamentos, pois não interferiu nas atividades do calendário escolar. Para a UNESP, disponibilizar professores, equipamentos, funcionários e salas nas férias também significava não atrapalhar o ano letivo dos cursos regulares. Isso incluía não disponibilizar carga horária dos professores do curso regular para o curso especial, nem remunerá-los pelas horas dedicadas. As horas extras de trabalho sem remuneração deveria ser a contra partida dos professores e organizadores do curso para a UNESP.

---

<sup>41</sup> Mais informações em: <<http://www.fct.unesp.br/#!/pesquisa/ceget/ceget/>>.

<sup>42</sup> Mais informações em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/index.php>>.

A não remuneração dos professores é um problema enfrentado pelos cursos do Pronera. Esta imposição foi realizada pelo Acórdão no 2.653/2008 do Tribunal de Contas da União/TCU, que impede o Pronera de fazer o pagamento de bolsas para os professores ligados a instituições federais de ensino, como podemos constatar no relatório do IIPNERA, no que se refere aos enfrentamentos políticos e jurídicos enfrentados pelo programa:

Exemplo disso [problemas políticos e jurídicos] é a ação do Tribunal de Contas da União (TCU), que, em seu Acórdão no 2.653/2008, impediu o Pronera de realizar parcerias com instituições educacionais sem fins lucrativos e efetuar pagamento de bolsas para professores das instituições federais de ensino que atuavam no programa. Esta ação impactou diretamente no atendimento e na garantia do direito à educação para milhares de jovens e adultos no campo (IPEA, 2015, pág. 12).

Uma das características deste processo é o empenho de professores militantes<sup>43</sup> que por aderirem a luta por uma educação do campo<sup>44</sup> através do Pronera, doam suas horas de trabalho. Porém esta doação não descaracteriza a super exploração do trabalho docente, que ocorre quando trabalham incansáveis horas gratuitamente em cursos que possuem financiamento através de repasses do fundo federal, mas que, no entanto, são impedidos de receber pelo seu trabalho. Desta forma, precisam manter outras atividades remuneradas, concomitantes a realização dos cursos para garantirem o seu sustento. Acreditamos que medidas como estas tomadas pelo TCU, podem abalar o desenvolvimento de programas como o Pronera.

Outra exigência da UNESP estava na estrutura curricular e oferta de disciplinas oferecidas pelo CEGeo, que deveria ser o mesmo do curso regular, e assim manter a excelência da universidade. Porém, como previsto no manual do Pronera, e na LDB 9394/96 nos artigos 23 e 28<sup>45</sup>, o programa deveria promover as adaptações necessárias à adequação do curso, às peculiaridades da vida rural. Dessa forma o currículo sofre algumas modificações como abordaremos no tópico 2.1.4 deste trabalho.

---

<sup>43</sup> Militantes em diversas áreas, como pela educação, pela reforma agrária, pelos movimentos sociais, e assim por diante.

<sup>44</sup> Referencia a campanha Por uma educação do campo. Ver MOLINA & JESUS (org.) 2004

<sup>45</sup> Ver item 1.7

Esses foram apenas alguns exemplos dos termos negociados para a implementação do curso, indicando que as mediações ocorreram em meio a um difícil processo de aprovação, como veremos a seguir.

### 2.1.2 O processo de implementação e suas dificuldades

O projeto foi aprovado sem grandes problemas pelo PRONERA, porém na UNESP o processo de aprovação foi longo e demandou muito esforço.

Após o projeto escrito, foi encaminhado para o Departamento de Geografia, onde recebeu apoio parcial dos docentes, porém não houve interferência negativa para criação do mesmo. Depois para a Congregação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, onde também foi aprovado. Em concomitância, foram realizadas diversas reuniões para a formulação de um PPP que permitisse contemplar as necessidades deste público com demandas distintas daquelas apresentadas nos cursos regulares, mas que ainda assim condissesse com as exigências burocráticas da UNESP. Lembramos aqui que conquistar a entrada na universidade e assim e seu lastro para o curso, foram objetivos de primeira instância. E por conta deste processo algumas expectativas/ propostas criadas na formulação do curso tiveram que ser trabalhadas, ou até mesmo cortadas do projeto. Como a proposta de dar ênfase em desenvolvimento territorial rural, teve de ser retirada da proposta final do curso, como exigência do conselho da Câmara Central de Graduação/CCG da UNESP, para que o curso fosse aprovado. Outras exigências foram: limitação da carga horária de máxima de 20% aos professores-doutorandos; realização do processo seletivo via vestibular pela congregação da Universidade.

A Educação do Campo ficou limitada aos moldes da pedagogia da alternância, que foi adotada como organizadora da grade acadêmica, onde haveria o tempo escola – partilhado entre a UNESP-PP e a ENFF.- e o tempo comunidade.

Esta forma de pedagogia prevê uma delimitação entre tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC), possibilitando aos alunos uma dedicação maior aos estudos no tempo escola, enquanto que no tempo comunidade, além de compartilhar com seus pares o que aprendem no tempo escola, trabalham em suas terras sem comprometer suas criações, plantações e/ou estudos. Mais que isso, é

uma metodologia que propõe atrelar teoria e prática como princípio educativo. Propõe uma construção contínua de conhecimento, onde o trabalho é também um foco de aprendizagem. Teve origem nas Escolas Famílias Agrícolas/EFAS, e nas Casas Familiares Rurais/CFRs. Esta pedagogia teve origem na França em 1935, no Brasil durante a década de 1960, foi implementada inicialmente com o apoio da igreja católica em turmas de ensino fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos, cursos técnicos, graduações, pós-graduações e assim por diante<sup>46</sup>.

O projeto passou pela CCG, onde foi aprovado com 7 votos a favor, 1 contra e 2 abstenções.

Quando o PPP foi aprovado e seguiu para o Conselho de Ensino e Pesquisa/CEPE, surgiram outras barreiras que congelaram o prosseguimento e aprovação final para implementação do projeto. A proposta do curso foi retirada de pauta em três momentos diferentes, o que foi definido pelos coordenadores do curso como estratégia de morosidade.

Argumentos como existência de outros cursos regulares de Geografia; falta de professores doutores<sup>47</sup> concursados; e por fim a falta de relevância em associar um curso de graduação à ação, planejamento e atuação de movimentos sociais demonstravam o descaso como o reflexo de um preconceito de classe (THOMAZ, JUNIOR, 2007), que o conselho apresentava sobre a realidade educacional vivida pelos estudantes moradores no campo. Esta atitude apenas elucidava uma deliberada oposição do conselho à presença dos camponeses organizados na Universidade.

Desta forma os organizadores do CEGeo, passaram a ter como meta, defender a entrada de alunos camponeses na Universidade através de duas ações paralelas. A primeira consistiu na recuperação do compromisso afirmado entre a Universidade e a sociedade consolidado no estatuto da UNESP, como: o acesso público, gratuito, livre de preconceitos, e articulado com a comunidade. Como pode ser visto no Artigo 2 do Capítulo I:

---

<sup>46</sup> Para mais informações, ver RIBEIRO, 2008.

<sup>47</sup> O número final de professores Doutores ministrando o curso foi de 33 (trinta e três), com a complementação de 6 (seis) mestres e 4 (quatro) Livres Docentes.

## ARTIGO 2º

A UNESP rege-se pelos princípios de liberdade de pensamento e de expressão de desenvolvimento crítico e reflexivo, com o objetivo permanente de criação e de transmissão do saber e da cultura, devendo:

I - criar, preservar, organizar e transmitir o saber e a cultura por meio do ensino, da pesquisa e da extensão;

II - oferecer ensino público, gratuito e de qualidade, sem discriminação de qualquer natureza;

III - formar cidadãos capacitados para o exercício da investigação e das diferentes profissões;

IV - privilegiar e estimular a atividade intelectual e a reflexão contínua da sobre a sociedade brasileira, defendendo e promovendo a cidadania, os direitos humanos e a justiça social;

V - promover atividades de extensão e de articulação com a comunidade. (Estatuto da UNESP, apud THOMAZ JUNIOR, 2007, pág.6)

Impedir ou negligenciar a formação do curso, significaria que o conselho do CEPE estaria contrariando ou até mesmo negando o estatuto interno da UNESP. Respaldados por este documento, tiveram a oportunidade de participar de uma nova reunião do CEPE, onde poderiam esclarecer e defender a criação do CEGeo.

Na segunda ação, procuraram organizar materiais sobre as experiências de formação escolar em áreas de Reforma Agrária, onde existissem convênios entre movimentos sociais, as escolas do campo e a universidade, que produziram impactos positivos na formação de seus alunos. Estes seriam utilizados como argumentos em defesa do CEGeo na nova reunião com a CEPE.

Com isso buscaram enfatizar a relevância do PRONERA. Documentos, livros e dissertações que relatavam a significância da atuação deste em vários níveis, desde a Alfabetização de Jovens e Adultos/EJA, até a Educação Básica e Ensino Médio e Técnico foram coletados e organizados. A sua relevância se mostrou na formação escolar de vários sujeitos do campo, de diversas idades que não poderiam frequentar o horário regular e/ou a rotina de uma escola, ou seja, nunca alcançariam o êxito de se formarem sem a existência deste programa.

A montagem de tais documentos, assim como o rebatimento às críticas infundadas, como a falta de professores<sup>48</sup>, além da busca de novos aliados internos na UNESP, levaram à preparação para a nova reunião do CEPE.

O processo ficou travado de 2005 a 2006, foi necessário buscar apoio político para que o projeto voltasse a entrar em pauta na reunião do CEPE, e enfim pudesse ser aprovado ou rejeitado pelo colegiado superior. Dessa forma buscou-se o apoio do até então reitor da UNESP, professor Dr. Marcio Macari e do vice reitor professor Dr. Herman Jacobus Cornelis Voorwald. Segundo o professor Dr. Thomaz Junior é importante destacar que esse apoio veio de pessoas que entendiam a importância de criação do projeto, independente do seu relacionamento político com grupos de esquerda, ou movimentos sociais.

O reitor na época da UNESP, professor Marcos Macari, que foi um dos principais apoiadores desse projeto, juntamente com o vice reitor, professor Hermam Jacobus Voorwald, foram fundamentais para o destravamento do processo (...) esse aspecto é importante destacar porque essas pessoas não estão na estrutura, vamos dizer assim, política ideológica da esquerda, mas tiveram a compreensão de que a universidade tinha que se abrir pra esse tipo de experiência (coordenador do CEGeo, entrevista realizada em 20/10/2014)

A reunião do dia 20 de junho de 2006 foi a mais importante até aquele momento, não havendo muitas alternativas caso a proposta fosse recusada desta vez. Durante o conselho o Vice-Reitor da UNESP demonstrou claramente seu posicionamento a favor da criação do curso, abrindo espaço de diálogo na reunião. Com o apoio da Pró-Reitora de Graduação da UNESP, professora Dra. Sheila Zambello de Pinho, defendeu de forma enfática e direta a criação do CEGeo. Os coordenadores do CEGeo recorreram ao argumento que define o princípio social da universidade pública, devendo promover o acesso da classe trabalhadora à universidade. Houve duas votações importantes para selar a aprovação de criação do CEGeo na FTC/UNESP: a votação do dia 20 de junho de 2006, no âmbito do

---

<sup>48</sup> Esta crítica fazia referencia ao baixo número de professores doutores concursados, com carga horária disponível para trabalhar no CEGeo. Porém esta deficiência não é uma característica exclusiva deste curso, ou do departamento de Geografia da UNESP. Tal situação como alega THOMAZ JUNIOR (2007) vem sendo resolvida, por esta faculdade, através da contratação de Professores Doutores, a fim de suprir a carga horária necessária à realização dos cursos oferecidos.

Nesta pesquisa não problematizaremos tal questão, apenas apresentamos esta realidade como um fato que ao longo dos anos vem aparecendo com mais frequência no setor público de educação, onde a quantidade de contratos pode ser superior ao numero de professores concursados, mas que nesta situação não poderia ser considerado como um motivo para a não criação do curso.

CEPE com 12 votos a favor e 6 contra, e a votação final, realizada no dia 29 de junho pelo Conselho Universitário foi de 33 votos a favor, 22 contra e 5 abstenções.

A aceitação deste curso pela comunidade universitária não foi simples nem fácil, após tentativas frustradas, muito esforço e aplicação dos coordenadores do projeto, além do importante apoio de figuras políticas importantes da UNESP como reitores, vice reitores, pro reitores, diretores.

Algumas falas presentes na reunião, de pessoas contrárias a criação do curso, demonstravam preconceito com a entrada de movimentos sociais na universidade, tanto no papel de coordenadores pedagógicos do curso, quanto no de alunos, o que dificultou ainda mais o debate acalorado que dominou a reunião do CEPE. Esse comportamento se materializou nas relações de disponibilidade de professores, equipamentos e salas durante o curso, mas que foi enfrentado como abordaremos mais adiante.

Essa resistência à criação de turmas especiais através do Pronera, não foi uma particularidade do CEGeo, em alguns casos a continuidade dos cursos dependeu de decisões jurídicas, por exemplo, o caso da 1ª turma especial do curso de direito em parceria com a Universidade Federal de Goiás/ UFG, que teve início em 2007 com o apoio da Ordem dos Advogados do Brasil/OAB de Goiás. Em 2009, sofreu uma ação civil pública movida pelo Ministério Público Federal/ MPF que alegava ilegalidade no convênio entre o INCRA e a UFG. O curso ficou paralisado até a 6.ª Turma do Tribunal Regional Federal da 1.ª Região julgar o processo a favor continuidade do curso. 57 educandos colaram grau em 2012<sup>49</sup>.

O curso de Geografia foi aprovado em 2006 acontecendo o acordo formal entre o INCRA e a UNESP<sup>50</sup>, no âmbito do PRONERA nas seguintes circunstâncias:

---

<sup>49</sup> Os cinco anos de graduação foram de enfrentamento, porém abriu precedentes para outras experiências. Em 2012 teve início a turma de direito da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA /UEFS; Em 2016 terá início a 2ª turma de direito da UFG. Todas financiadas pelo Pronera. Sobre o assunto ver: INCRA GOIAS em: <https://incragoias.wordpress.com/tag/pronera>; Academia Brasileira de Direito em: <http://abdir.jusbrasil.com.br/noticias/100041872/tribunal-confirma-validade-de-convenio-que-criou-curso-de-direito-na-ufg-para-beneficiario-da-reforma-agraria>; Araujo & Mercês. Reforma agrária e direito, 2012 em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/11550>>.

<sup>50</sup> Por não apresentar registro de unidade de ensino superior, a ENFF não pode assumir a responsabilidade do CEGeo com o INCRA/PRONERA. Como já dito anteriormente, para a criação deste, foi necessário o lastro de uma universidade pública conceituada como a UNESP-PP. No entanto, a partir da aprovação do curso, a Escola Nacional pode abrigar metade das etapas/ semestres, por dispor de instalações propícias a realização do curso, como falaremos mais adiante, além do significado político que a Escola apresenta para os Movimentos Sociais envolvidos no CEGeo.

a forma de ingresso no curso ocorreria através do concurso de vestibular promovido pela UNESP; seria oferecido apenas para candidatos das regiões sul e sudeste do Brasil, domiciliados em áreas de Reforma Agrária. Desta forma o candidato deveria apresentar no ato da inscrição seu comprovante de escolaridade do ensino médio concluído e reconhecido pelo MEC, além de uma certidão fornecida pelo INCRA que garantisse a sua situação social.

Apesar de contraditório aos princípios da universidade estadual e da natureza classificatório/eliminatória de concursos públicos com extensão nacional como o vestibular, a delimitação entre duas regiões do Brasil como a sul e sudeste, que descaracterizou a possibilidade de uma ampla concorrência, foi uma colocação feita pelo INCRA, por se tratar de um curso com deslocamentos pagos pelo PRONERA. O principal argumento era que não havia verba suficiente para transportar semestralmente alunos e monitores por toda extensão nacional. Desta forma alunos e monitores tinham suas despesas de transporte, alimentação e alojamentos pagas pelo financiamento do PRONERA, dentro de um raio de localização que abrangia a UNESP, a ENFF e suas moradias desde que fossem dentro destas regiões nacionais.

Por pressões políticas e financeiras o curso aprovado em novembro de 2006 teria apenas dois meses para selecionar seus candidatos, e suas matrículas deveriam acontecer no mais tardar em janeiro de 2007.

Prejudicados pelo pouco tempo disponível para a divulgação do curso, um público alvo reduzido<sup>51</sup>, além das distâncias enfrentadas entre as regiões brasileiras selecionadas, foram realizadas sessenta e uma (61) inscrições, nas quais houve uma desistência por não comparecimento no vestibular. Dos sessenta (60) avaliados, todos foram declarados aptos, porém um candidato desistiu por razões pessoais, restando então cinquenta e nove (59) candidatos matriculados. Apesar deste vestibular ser organizado pela mesma banca que organiza o vestibular anual da UNESP, o processo seletivo que possibilitou a formação de turma do CEGeo foi diferenciado. A coordenação do curso tinha uma expectativa de um público maior para o vestibular algo em torno de 180 candidatos, porém como o número ficou

---

<sup>51</sup> Consideramos aqui as condições históricas de descaso educacional com os moradores do campo, e como reflexo disso o baixo grau de escolaridade de muitos deles, limitando-se em muitos casos ao ensino fundamental.

reduzido aproximadamente a um candidato por vaga, o objetivo era fazer uma prova que permitisse a entrada do público selecionado pelos movimentos sociais na universidade. Desta forma a preparação ocorreu de duas formas: uma adequando o vestibular ao seu público alvo, outra foi disponibilizando aulas preparatórias para a prova, semanas antes do vestibular.

Esse processo seletivo foi um momento de grande tensão, pois a verba destinada à realização do curso seria depositada de acordo com o número de alunos matriculados, situação que poderia interferir na realização das atividades planejadas para a turma formada até aquele momento.

Após o processo seletivo em 2007 a Comissão de Elaboração do CEGeo, que foi responsável por todo trajeto alcançado até este momento, foi dissolvida dando lugar à criação da Coordenação Político Pedagógica do CEGeo. Neste grupo estavam envolvidos representantes da FCT/UNESP o Prof. Dr. Antonio Thomaz Junior (coordenador do CEGeo), o Prof. Dr. Bernardo Mançano Fernandes (vice coordenador do CEGeo), o Prof. Dr. Jorge Ramon Montenegro Gómez (Doutor em Geografia pela FCT/Unesp e professor da Universidade Federal do Paraná – UFPR, o Ms. Eraldo da Silva Ramos Filho (Doutorando em Geografia pela FCT/Unesp) e Ms. Sérgio Gonçalves (Doutorando em Geografia pela FCT/Unesp) e); representantes dos Movimentos Sociais, as pedagogas Marisa de Fátima Luz e Márcia Merisse; representante do INCRA, Maria Cristina Copelli (Chefe do Setor de Acompanhamento de Convênios do PRONERA); e por fim, os representantes estudantis Delwek Matheus e Ivanei Maria Farina Dalla Costa. Esta configuração representava a gestão compartilhada entre UNESP, INCRA e Movimentos Sociais.

Ainda houve a formação de uma equipe de monitoras, sendo elas mestres e doutora integrantes do MST e do MAB: Prof<sup>a</sup>. Ms<sup>a</sup>. Yamila Goldfarb (MST), Prof<sup>a</sup>. Ms<sup>a</sup>. Liciane Maria Andriali (MAB), e Prof<sup>a</sup>. Dra. Luciana Henrique da Silva (MST), destinadas ao acompanhamento dos estudantes durante o tempo comunidade, além da secretária Ângela Cristina Silva (FCT/UNESP) para o acompanhamento do curso.

Ficou então definido que a Coordenação Político-Pedagógica estaria responsável: pelas escolhas teórico-metodológicas pertinentes a cada etapa; promoveria a interlocução e discussão metodológica entre os educadores do curso; planejaria e faria com que se cumprissem todas as etapas do curso, entre outras questões de cunho pedagógico, financeiro, técnico e operacional.

### 2.1.3 Apresentação do público alvo do CEGeo

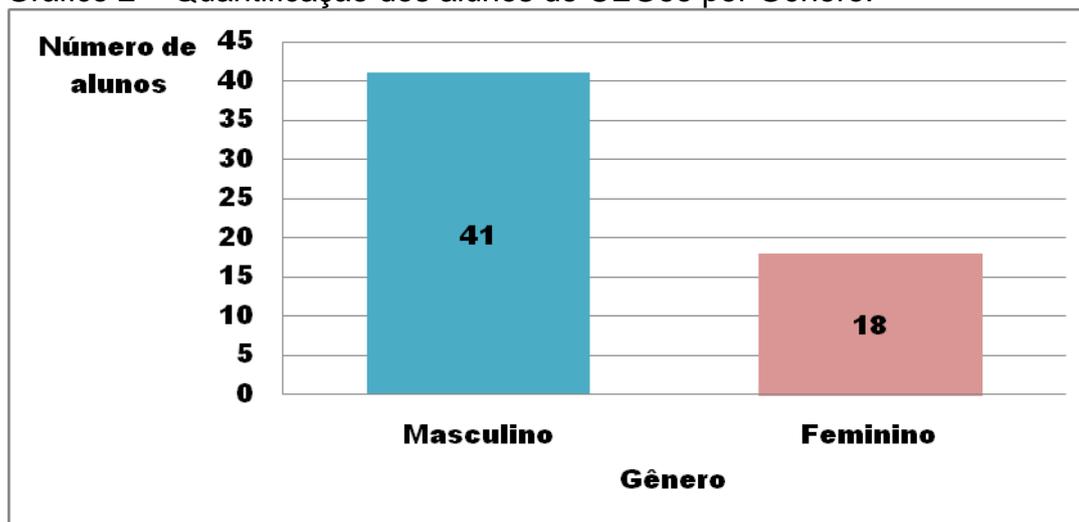
Os alunos do CEGeo caracterizavam um grupo bem diversificado quanto a idade, gênero e área de atuação na militância. No entanto tinham em comum o fato de serem indicados pelas regionais de seus movimentos sociais com objetivo de auxiliarem o desenvolvimento de áreas estratégicas de conhecimento, que pudessem ajudar em suas lutas. O foco estava muitas vezes nas necessidades locais. Algumas regionais do MST enviaram professores de escolas de assentamento que trabalhavam em EFAs, escolas agrícolas, etc... Em linhas gerais, os objetivos incluíam fortalecer lideranças, dar aula no curso de formação do movimento, dar aula no assentamento. E assim contribuir para melhorar a realidade através da escola. Outras enviaram militantes com objetos de estudo e pesquisa pré definidos como a territorialização do agronegócio, o cultivo de arroz orgânico através de cooperativas, estratégias do capital no avanço de áreas de barragens, entre outros.

Segundo um educando do Rio Grande do Sul, essa prática da indicação do militante/educando pelo movimento social se iniciou pela escassez de cursos superiores oferecidos. Logo as oportunidades de cursar graduações eram associadas ao interesse do movimento social no curso oferecido.

2005, 2007 (...) até 2010 não se tinham tantos cursos. Eram programas, não era qualquer pessoa que ia estudar, você tinha uma discussão na base quem que eram as pessoas que de fato iam estudar, que pessoas estavam contribuindo, que de fato estavam contribuindo com a organização. Então tinha um debate e aí sim ia pra estudo (..) o Movimento tem um **estratégia** clara já principalmente pra alguns cursos, no caso a geografia nós tivemos o compromisso de nós estudar geografia pra compreender a territorialização brasileira do agro negócio, então inclusive os temas de pesquisa, muitos deles foram construídos a partir das necessidades da sua organização da base. (Educando do Rio Grande do Sul, entrevista realizada em 28/03/2014)

Sobre as características gerais, aproximadamente dois terços da turma era do gênero masculino enquanto um terço era do gênero feminino.

Gráfico 2 – Quantificação dos alunos do CEGeo por Gênero.

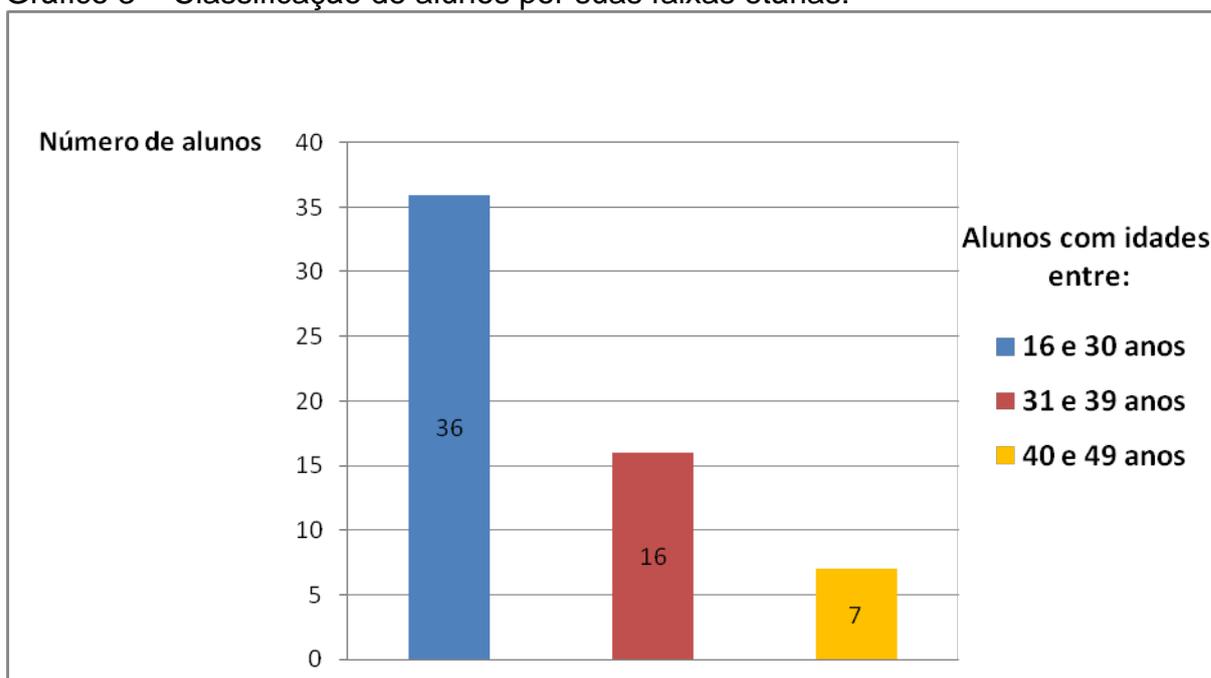


Fonte: adaptado de THOMAZ Jr, 2007, pág. 11.

As idades variavam bastante assim como tempo de atuação destes dentro dos movimentos sociais. De acordo com o relatório da primeira fase do curso, os alunos foram classificados em três grupos etários, como podemos ver no gráfico 3. O primeiro grupo com total de 36 pessoas (variação de 16 a 30 anos de idade), o segundo com total de 16 pessoas (variação de 31 a 39 anos de idade) e o terceiro com 7 pessoas (variação de 40 a 49 anos de idade).

Ainda sobre as idades podemos ressaltar que muitos dos alunos que entraram no CEGeo são moradores de áreas rurais, onde é comum a conclusão do ensino médio através da Formação de Jovens e Adultos, por motivos como difícil acesso a escolas regulares de ensino médio, seja na idade correta ou em idade mais avançada; seja por desinteresse na rotina da escola, ou ainda por inadequação da carga de trabalho com o calendário escolar, dentre tantos outros motivos. Dessa forma há relatos dos monitores do CEGeo, que explicam que alguns educandos e/ou educandas se formaram no ensino médio através de cursos de EJA, em período próximo a seleção para o CEGeo, o que explica a idade mínima dos candidatos ser de 16 anos.

Gráfico 3 – Classificação de alunos por suas faixas etárias:



Fonte: adaptado de THOMAZ JUNIOR, 2007, pág. 13.

Essa variação da faixa etária gerou tanto pontos de facilidade como de dificuldade no desenvolvimento do curso. No que dizia respeito da intimidade com a escrita e com a rotina de estudos, aqueles que estavam recém saídos do ensino médio, em geral os mais novos, tiveram mais facilidade de se adequarem à rotina de estudos e produção de trabalhos. Enquanto que no que dizia respeito à experiência de vida e luta sobre os objetos de pesquisa que geraram as monografias, em geral os mais velhos se sobressaíram. Também houve casos em que a escrita se associou a experiência e geraram trabalhos que segundo os coordenadores do curso apresentam características de dissertações e teses, com sua qualidade reconhecida tanto pelos movimentos como pelos avaliadores da banca de defesa.

Todos os alunos faziam parte da militância de base, e em diferentes movimentos sociais e setores de atuação como pode ser visto na tabela 1 a seguir. Todos foram indicações dos seus movimentos.

Tabela 1 – Atividades desenvolvidas pelos alunos do CEGeo nos movimentos sociais e nas comunidades de origem, 2007

Atividade	No de Alunos	Porcentual
Setor de Educação do MST	10	17%
Frente de Massa – MST	10	17%
Setor de Produção do MST	7	12%
Direção Estadual do MST	5	8%
Educador de Jovens e Adultos	3	5%
Coordenação Regional do MAB	3	5%
Cooperativa do MST	3	5%
Educador da RACEFFA	2	3%
Coordenação Local do MST	2	3%
Setor de Formação do MST	2	3%
Professor (assentamento)	1	2%
Secretaria Regional do MST	1	2%
Brigada Juvenil do MST	1	2%
Sem Função Declarada	1	2%
Direção Nacional – MAB	1	2%
Brigada de Acampamento	1	2%
Técnico (Informática)	1	2%
Setor de Produção do MAB	1	2%
Coordenação Regional do MST	1	2%
Coordenação de Acampamento – MST	1	2%
Setor de Gênero – MST	1	2%
Ocupação do MTST	1	2%
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>100%</b>

Fonte: adaptado de THOMAZ JUNIOR, 2007, pág. 16

Como podemos notar através da tabela 1, a maioria da militância estava ligada a algum setor do MST. Um traço característico da turma estava no papel da militância dos alunos que contribuíam para a Reforma Agrária, Reforma Urbana, Lutas contra Barragens e educação popular (THOMAZ JUNIOR, 2007. Relatório primeira etapa, p. 15).

O tempo de atuação nos movimentos sociais e militância variou muito. O educando com mais experiência de luta, apresentava 23 anos de militância, enquanto que pelo menos os três mais novos apresentavam 1 ano ou menos de luta. O restante dos alunos apresentavam de 2 a 18 de militância.

#### 2.1.4 Currículo e seleção de professores

Para melhor reflexão dos tópicos posteriores, cabe realizarmos breves apontamentos sobre o currículo e o papel da universidade.

Primeiro, cabe destacar que historicamente a universidade foi construída como espaço privilegiado para a produção do que é chamado de conhecimento, qualificado como científico. Este é aceito e valorizado socialmente como legítimo frente a outros conhecimentos, produzidos fora da esfera acadêmica. Logo o espaço universitário se converte em uma arena de disputa não só para aquisição de conhecimentos reconhecidos, mas também para produção do que é socialmente valorizado.

Uma segunda questão é o papel do currículo nesse processo. Destacamos que este normalmente é visto um conjunto de conhecimentos compostos pelo que um determinado campo disciplinar considerado socialmente válido. Porém o currículo não se restringe a uma série de conteúdos e conhecimentos, denominado de currículo formal ou prescrito. Ele é constituído também pelo que efetivamente os professores fazem no espaço de formação, não restrito a sala de aula, o que é chamado de currículo praticado<sup>52</sup>. E ainda no que eles trazem consigo de experiência acumulada, o que é chamado de currículo oculto<sup>53</sup>.

Dito isto, destacamos que todo currículo é efetivamente um objeto e produto que representa projetos políticos epistêmicos que diferentes grupos e movimentos disputam. Sobre esse aspecto, Apple nos traz uma importante reflexão:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma, *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2009, pág.59)

---

<sup>52</sup> Sobre este tema, Sacristán aponta que: “Currículo não é agora a declaração de áreas e temas – seja ela feita pela administração ou pelos professores –, mas a soma de todo tipo de aprendizagem e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados.” (SACRISTÁN, 1995, pág. 86).

<sup>53</sup> Sobre as distinções apresentadas (formal, praticado e oculto) acreditamos que o currículo deve ser visto de forma indissociável, porque o que chamamos de currículo praticado é na verdade resultado da inserção do currículo oficial\prescrito dentro de um determinado espaço, que comporta regras e relações de poder, bem como sujeitos que trazem suas ideologias. É do embate do que é pretendido com o que é feito, que resulta o currículo.

Dessa forma o currículo organiza formas de pensar e de ser. O processo de disputa que ocorre pela sua organização descaracteriza qualquer imaginário de neutralidade em sua construção. O currículo de forma nenhuma é algo uno, neutro e sem intenções. Ele traz um caráter ideológico, político e cultural.

Essa caracterização nos oferece ferramentas para pensarmos a experiência do CEGeo, no que diz respeito a estrutura curricular e seleção de professores.

Sobre o primeiro fator supracitado, é importante dizer que todo curso é composto por uma grade curricular que traz no seu corpo um acúmulo de conhecimentos reconhecidos por uma comunidade epistêmica, para o CEGeo, esse campo disciplinar é o da Geografia. Como já descrito anteriormente, para a aprovação do projeto do CEGeo a UNESP exigiu que o currículo do curso especial fosse o mesmo do curso regular. Mas no âmbito prescrito, a UNESP não foi o único ator que regulou a selecionou o que viria a ser o currículo do curso especial. Os educandos e os movimentos sociais disputaram este processo, na busca da adequação do curso as necessidades de uma formação associada ao espaço rural e a suas respectivas vivências nos movimentos sociais.

A partir da análise de documentos e entrevistas, foi possível observar que a recomendação da UNESP foi mantida principalmente nas ementas das disciplinas, porém outras três disciplinas optativas foram criadas e adicionadas ao currículo, sendo elas Educação do Campo, Movimentos Sociais e Introdução a Pesquisa<sup>54</sup>.

Essa situação ilustra a disputa pelo currículo prescrito, ainda no processo de criação, em que o Movimento Social, se coloca como um dos agentes que participou da sua construção, ainda que limitado pela recomendação da UNESP.

Em contraposição as limitações encontradas para a formulação do currículo prescrito, no que indicamos como currículo praticado o processo se deu de forma diferente. Os professores convidados a dar as disciplinas foram orientados pela coordenação para adaptarem e /ou incluírem em suas aulas temas como desenvolvimento territorial rural, educação do campo, movimentos sociais, entre outros, que se adequassem as necessidades dos educandos, e seus objetivos de estar fazendo o curso.

---

<sup>54</sup> Essa última se justificou no interesse dos educandos em realizar pesquisa desde o 1º ano, e no currículo regular, a pesquisa só inicia no 3º ano. Muitos iniciaram o curso com um tema de pesquisa definido pelo regional do seu movimento, a fim de auxiliar na resolução de problemas enfrentados por aquele grupo.

Foi possível fazer adaptações, foi possível fazer implementos, numas questões que não foram abordadas inicialmente de uma forma que estavam previstas na ementa programática das disciplinas. Então essas acomodações, esses acertos foram garantidos. (Coordenador do CEGeo. entrevista realizada em 20/10/2014)

Consideramos que essa sugestão, tinha como intenção um trabalho voltado aos alunos, sendo eles também agentes construtores do currículo, demandando questões que remetiam ao espaço rural a partir de suas práticas e vivências, principalmente dentro do Movimento Social.

Deste modo, mesmo que oficialmente em relatórios, pautas e ementas o curso esteja documentado como uma reprodução do currículo regular, o CEGeo sofreu uma adequação ao seu público alvo no modo de desenvolvimento das disciplinas, tanto no que diz respeito a sua concepção quanto a sua prática. Exemplo disto foram os estágios docentes realizados em escolas do campo e de assentamentos do MST no Pontal de Paranapanema, como relata o educando do Rio Grande do Sul:

O curso foi direcionado aos movimentos sociais, tiveram 3 ou 4 disciplinas adicionais a partir da necessidade da educação do campo, e vai direcionado pra questão agrária, da relação com os movimentos. Nas próprias disciplinas, as vezes nós ia fazer pesquisa dentro dos assentamentos, dentro das escolas. Nossos estágios, nos fizemos todos eles dentro das escolas dos assentamentos no Pontal, então uma experiência muito boa" (Educando do Rio Grande do Sul. Entrevista realizada em 28/03/2014).

Afinal estes educandos tinham por objetivo atuar em escolas do campo, e não em escolas urbanas. Desta forma fazia mais sentido a sua formação se os estágios e disciplinas os preparassem, na medida do possível, para a realidade com a qual iriam trabalhar depois de formados.

Outro importante fator durante o processo de formação, e exigência da coordenação, foram as disciplinas de reforço de português e espanhol, que eram dadas à noite e não contavam a carga horária, mas que auxiliavam na superação do déficit escolar deixado pelas formações anteriores, e tinham como principal objetivo auxiliar na construção dos textos, trabalhos, pesquisa e na monografia. Alguns alunos estavam há aproximadamente 20 anos afastados do espaço escolar, e apresentavam dificuldade de entendimento de textos. As aulas de português geraram um processo de resistência dos educandos, mas os problemas foram superados.

A seleção dos professores foi realizada pela coordenação pedagógica, baseada em alguns fatores como mérito, competência acadêmica, política, vínculo e experiência com os movimentos sociais, disponibilidade, entre outros.

O reconhecimento da qualidade dos professores foi unânime na fala dos entrevistados, incluindo educandos, monitores e coordenadores. Os professores convidados a dar aula no CEGeo eram referências em sua área de atuação, que proporcionou a criação de um curso de geografia, em que os sujeitos envolvidos na sua realização, o consideraram superior<sup>55</sup> ao curso regular oferecido pela UNESP. Segundo os coordenadores e monitores, esse foi o melhor curso de geografia do Brasil, onde foi possível reunir referências como professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Roseli Caldart, Jurandir Ross, Marilena Chauí, Dirce Suertegaray<sup>56</sup>, entre outros.

Entendendo a proposta do curso, a maior parte dos professores estavam dispostos a fazer esse formato de aula/organização dar certo. Alguns tinham certa resistência, por não conhecer o projeto, mas apareceram pra dar aula normalmente. A aproximação dos professores com os movimentos sociais não foi um problema e ocorreu na maioria das vezes. Muitos professores que deram aula para a turma eram convidados de fora da FCT-UNESP

Alguns professores da UNESP negaram apoio ao CEGeo, se negando a dar aulas e/ou orientação em pesquisa para a turma<sup>57</sup>. Os motivos variavam desde falta de tempo, até não partilhar da concepção política da criação do curso. Dessa forma escolheram não dialogar com a coordenação pedagógica e com as propostas da turma.

Foram feitas aulas em laboratórios e trabalhos de campo. Houve professores que expressaram positivamente o interesse dos alunos, alegando não ver turmas assim há muito tempo, ou nunca ter visto uma deste porte, com tanto posicionamento político.

---

<sup>55</sup> A explicação desta superioridade está na qualidade dos profissionais que ministraram as aulas. Foi a maior quantidade de professores com reconhecimento em âmbito nacional e/ou internacional, atuando em uma mesma graduação.

<sup>56</sup> Observamos que alguns nomes que apareceram na entrevista não constam no quadro de professores apresentados no relatório síntese dos cursos.

<sup>57</sup> A monitora da FCT, ligada ao NERA, relatou o caso de uma professora que deu aula para a turma, e que no entanto largou a orientação de monografia de aproximadamente 5 alunos, por não conseguir dialogar com a concepção do curso, a partir de uma concepção política contrária a da turma, em relação às propostas de desenvolvimento para o campo brasileiro.

Uma das grandes diferenças da turma especial de geografia pra regular, é que a proposta do curso tinha direcionamento na forma de abordagem das disciplinas, buscando privilegiar as relações dos movimentos sociais com a geografia e com o espaço agrário brasileiro.

### 2.1.5 Estrutura do curso

Gostaríamos de salientar a definição de temporalidades e espacialidades, definidas através da Pedagogia da Alternância, como importantes elementos constituintes do que estamos chamando aqui de currículo, e que é fundamental no entendimento da estrutura do curso. Essa metodologia<sup>58</sup> possibilitou a consolidação e realização do curso, assegurando o ingresso e permanência dos militantes na universidade, além de adequar o projeto a exigência do Pronera<sup>59</sup>.

Esta estrutura metodológica também deve ser disputada, pois ao darem forma às experiências, carregam consigo as intencionalidades de quem a produz, como afirma Marlene Ribeiro (2008).

A Pedagogia da Alternância é uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas: conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas. Com esse cuidado e de modo amplo, pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo (Ribeiro 2008, pág. 2).

Para esta autora a Pedagogia da Alternância é um produto histórico de uma época, oriunda das práticas populares com o apoio da Igreja. Sua origem é francesa, criada com o intuito de continuar a educação de jovens do gênero masculino, filhos de camponeses, que haviam perdido o interesse pela escola e desejavam abandonar os estudos para trabalhar com os pais no campo. Em 1935, é criada a primeira Maison Familiale Rurale – MFR, na região sudoeste da França,

---

<sup>58</sup> Ver Ribeiro 2008.

<sup>59</sup> A Pedagogia da Alternância é indicada como requisito para aprovação dos cursos especiais no INCRA via Pronera, segundo o manual do Pronera 2004.

mais especificamente em Lot-et-Garone. A iniciativa de criação estava nos pais desses jovens juntamente com o páraço local. Sua metodologia foi definida da seguinte forma:

Neste tempo/lugar faziam um curso de agricultura por correspondência e, junto com este curso, receberiam uma formação geral, humana e cristã, orientada pelo padre. Assim nasce a Pedagogia da Alternância, onde se alternam tempos/lugares de aprendizado, sendo uma formação geral e técnica em regime de internato, em um centro de formação, e um trabalho prático na propriedade familiar e na comunidade (Ribeiro, 2006a, pág. 2, Apud Ribeiro, 2008, p. 3).

Ainda na França, 1942 é criada a Union Nationale de las Maisons Familiales Rurales (UNMFRs) com o objetivo de coordenar as MFRs. Em 1945 as MFRs são expandidas pela Europa, África, Oceania e posteriormente pela América e Ásia.

Em 1960, com o diferencial do apoio do poder público municipal são criadas na Itália as Escolas Família Agrícola – EFAs. Trabalhavam com o mesmo método de alternância das MFRs, com os objetivos de alternar tempos e espaços entre instrução e trabalho, o diferencial estava na atuação de professores da rede pública nas EFAs. Ribeiro (2008) denuncia que a atuação destes nem sempre foi empenhada, pois não participaram da construção da proposta pedagógica que consolidou o método da alternância, utilizado naquelas escolas.

No Brasil experiências de formação a partir da Pedagogia da Alternância datam da década de 1980, quando as EFAs e as Casas Família Rural – CRFs<sup>60</sup> são implementadas no país. As EFAs- experiência italiana- no Espírito Santo, e as CRFs – experiência francesa- em Alagoas.

Características destas experiências são o apoio de entidades religiosas, com forte presença da Igreja católica e a lideranças comunitárias. Nas experiências brasileiras também há grande aproximação com os sindicatos e federações dos trabalhadores rurais, movimentos sociais, entre outros.

A influência que estes atores podem exercer sobre a aplicação desta metodologia, é o que a autora nos chama a atenção a partir de três diferentes premissas.

A primeira estaria relacionada a Igreja e o seu local de poder e destaque na sociedade capitalista, que como estratégia de afastar “ameaças” provenientes de

---

<sup>60</sup> Tradução do Francês Maison Familiale Rurale – MFR para o Português Casa Família Rural - CFR.

governos socialistas ou comunistas, produz um discurso que denuncia a perversidade e desumanização provocada pelo capitalismo, e que, no entanto alerta para os riscos que o comunismo ateu pode representar para a sociedade. Desta forma defende a preparação dos “agricultores, por meio da formação e da mudança de mentalidade, para ações afirmativas de participação, organização e protagonismo” (Begnami, 2003, p. 28 apud Ribeiro, 2008, pág. 5) como explica Ribeiro (2008):

Esse movimento estava enraizado em um catolicismo social, cujo princípio era "a defesa da democracia como condição do progresso social" (Silva, 2003, p. 46). Dentro do Sillon, é criada a Juventude Agrária Católica (JAC)<sup>4</sup>. Seguindo a orientação do Papa Leão XIII, jovens sacerdotes tomaram a iniciativa de ir ao povo, formando a tradição religiosa democrata a partir da corrente do catolicismo social (Sandri, 2004). Os pioneiros da Casa Familiar Rural de LotetGarone foram profundamente influenciados pelas correntes democratas cristãs dos Sillons Rurais e do Secrétariat Central d'Initiative Rural (SCIR). Essas correntes se propunham a realizar uma formação que qualificasse os agricultores para criar e gerenciar, de maneira autônoma, seus sindicatos e suas cooperativas, de modo a não serem influenciados pelo movimento comunista. A Igreja católica também exerceu enorme influência nos processos de organização dos trabalhadores rurais em sindicatos e no Movimento de Educação de Base (MEB), nos anos 1960 que antecedem o golpe militar no Brasil.

Esta é uma contradição muito importante, que também está presente na construção de movimentos sociais rurais como o MST e que provocou amadurecimentos de pensamentos e projetos, levando a rupturas e alianças com o passar dos anos<sup>61</sup>. Como dito anteriormente a igreja esteve presente e desempenhou um importante papel tanto no desenvolvimento das EFAs e CRFs como na disseminação destes.

A segunda estaria na falta de comprometimento do poder público com a educação rural, como tratado no capítulo anterior. Em que, ao mesmo tempo que historicamente não apresenta políticas educacionais que valorizem o camponês e suas práticas locais, é conivente com práticas educacionais que incitam o uso de tecnologias agrícolas associadas ao agronegócio e a exploração do capital sobre o trabalhador através de suas práticas de ampliação de consumo de subordinação ao

---

<sup>61</sup> Sem o apoio das igrejas engajadas na CPT e de sindicatos filiados à CUT, os trabalhadores sem-terra teriam enormes dificuldades para sobreviver "acampados debaixo das lonas pretas", com crianças e pessoas idosas. No entanto, esse apoio também pode ser gerador de conflitos, como registra Duarte (2003), fazendo aflorar a necessidade de o MST definir-se com autonomia em relação às igrejas, aos sindicatos e aos partidos políticos (Ribeiro 2008, p. 6).

mercado capitalista. Exemplos disso são as formações técnicas que incentivam: a utilização de venenos como os pesticidas, o uso sementes transgênicas, e o modelo de produção de monoculturas, entre outros.

A terceira é resultante das experiências de educação propostas pelos movimentos sociais com o MST, que lutam por uma superação dos fatores abordados acima, que vem influenciando historicamente a educação direcionada ao campo brasileiro, a partir da criação, luta e democratização de uma educação que atenda as necessidades dos camponeses.

Desta forma gostaríamos de esclarecer que a Pedagogia da Alternância não tem origem nos movimentos sociais, nem é característica apenas deste grupo. É uma metodologia que foi desenvolvida a partir de experiência como as CRFs e as EFAs que apesar de todas as contradições<sup>62</sup> presentes nestes projetos, tinham como objetivo em comum mesclar trabalho e educação, também descritos através do binômio teoria e prática, realizando-se em espaços e tempos alternados.

Desta forma estaremos descrevendo o que foi a aplicação do método no curso do CEGO.

A pedagogia da alternância fez parte da exigência dos movimentos sociais para a organização do curso, aconteceu nos períodos de férias como uma estratégia que permitiu que professores matriculados no CEGeo de áreas rurais frequentassem a graduação, sem ter que abandonar as escolas em que trabalhavam. Esta pedagogia enquanto método defende uma contínua relação entre educação e trabalho, promovendo uma relação dialética entre estes, que faz parte do processo formativo do educando e da educanda<sup>63</sup>, auxiliando-os no entendimento do cotidiano e das lutas que os circundam.

Como formato estrutural desta proposta está à programação de Tempos Escola/TE e Tempo Comunidade/TC. O primeiro consiste na concentração de aulas e horas letivas em períodos pré-estabelecidos, que neste caso duraram entre quatro e dez semanas.

---

<sup>62</sup> Refere-se a diversidade e talvez a até incongruência na atuação conjunta de atores e processos políticos. Ver Ribeiro 2008.

<sup>63</sup> Segundo Fernandes (2007), a partir da 2ª etapa o termo aluno ou estudante deveria ser substituído pelas denominações de educando e educanda. A troca se justifica no processo de aprendizagem, proporcionado pelos parâmetros desenvolvidos pela Pedagogia da Alternância, “onde os/as educando/a passam a se sujeitos dessa ação pedagógica” (FERNANDES, relatório da 2ª etapa, 2007 pág. 4).

O segundo representa o tempo em que o aluno deve relacionar suas atividades diárias de trabalho e experiência cotidianas na sua comunidade com o estudado no tempo escola. Criando uma relação entre teoria, prática e militância.

Esta forma de organização foi e ainda é implementada em vários níveis escolares, principalmente em turmas de Educação de Jovens e Adultos, técnicos, profissionalizantes e cursos superiores formados através das Escolas Famílias/EFA, do PRONERA e de muitas outras escolas rurais ou do Campo. Por se tratar de um curso superior estruturado por etapas, o tempo escola e o tempo comunidade, somaram-se de forma complementar durante cada etapa, o que corresponderia analogamente a um semestre letivo. Desta forma, cada ano foi composto por 2 etapas, cada uma compreendendo um TE e um TC.

A parte teórica das disciplinas ocorreu de forma concentrada durante o tempo escola, com duração média de quatro a cinco dias corridos. Alguns sábados e/ou domingos tiveram trabalhos de campo, o que prolongava a disciplina. Ao fim de uma disciplina, outra começava até que a programação da etapa se esgotasse. Aulas foram ministradas pela manhã, tarde e noite, a fim de cumprir a carga horária planejada para cada disciplina, como podemos ver na tabela 2 a seguir<sup>64</sup>, o cronograma dos demais períodos se encontram em anexo.

---

<sup>64</sup> O cronograma completo da 2ª etapa está disponibilizado nos anexos deste trabalho.

Tabela 2 – Cronograma parcial de atividades da 2ª etapa do curso

	DOMINGO 22/07	SEGUNDA 23/07	TERÇA 24/07	QUARTA 25/07	QUINTA 26/07	SEXTA 27/07	SÁBADO 28/07
Manhã		08:00/12:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)	08:00/12:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)	08:00/12:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)	08:00/12:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)	08:00/12:00 Avaliação Crítica e Auto- crítica	08:00/12:00  Tempo Trabalho
Tarde		14:00/18:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)	14:00/18:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)	14:00/19:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)	14:00/18:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)	14:00/19:00 Avaliação Crítica e Auto- crítica	14:00/19:00 Estatística Prof. Carlos César (USP-São Carlos/SP)
Noite		20:00/22:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)	20:00/22:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)	-----	-----	20:00/22:00  Avaliação Crítica e Auto- crítica  -----	-----

Fonte: THOMAZ JUNIOR, 2007, pág. 59

Alguns TE tiveram durações diferentes, algumas duraram apenas 4 semanas, enquanto outras duraram até 10 semanas. Dentre os motivos estavam a carga horária planejada para cada etapa, outro motivo foi a desistência de alguns professores, o que provocou um deslocamento de disciplina pelos semestres. Dessa forma disciplinas que deveriam ser dadas, por exemplo, no segundo semestre foram dadas no terceiro ou quarto semestre.

[...] as etapas eram como módulos, que preenchiam os semestres com um número de disciplinas. Teve etapas que não havia professor pra disciplina, dessa forma houve etapas com 5 disciplinas e outras com 8 ou 9. Alguns professores desistiram de última hora, ou assumiam compromissos na mesma data do curso e não apareciam. Isso dificultava o seguimento da estrutura do currículo, mas foram problemas superados com o tempo. (Coordenador do CEGeo. Entrevista realizada em 20/10/2014)

De acordo com a Pedagogia da Alternância, as disciplinas ministradas em aula eram complementadas no tempo comunidade através de atividades que deveriam ser desenvolvidas, relacionando as práticas cotidianas do seu assentamento, com o que foi proposto pela disciplina. Por isso a carga horária dos tempos escola e comunidade foram computadas de forma complementar, como mostra a tabela 3, a tabela completa, incluindo do 1º ao 5º ano encontra-se em anexo 3. Para Thomaz, (2007) enquanto o TE forneceu a “massa crítica” para a

apreensão da realidade social vivenciada pelos estudantes nos locais de origem, numa clara exteriorização da relação sociedade - natureza” (THOMAZ JUNIOR, 2007, pág. 27), o TC proporcionou a realização da práxis numa relação dialética entre teoria e prática, capaz de fazer repensar a relação sujeito-objeto, presentes uma sociedade de classes. Ainda segundo Thomaz Junior (2007) a práxis do conhecimento humano está intimamente ligada à emancipação da sociedade de classes para além do Capital.

Tabela 3 – Componentes curriculares e carga horária. Ano de 2007, 1ª e 2ª etapas do curso

Ano I	Componente Curricular	Créditos	Tempo Escola		Tempo Comunidade	Carga Horária	
			Teórico	Prático	Prático		
2007	1ª	Pensamento Geográfico	4	40h	12h	08h	60
		Geografia do Brasil	4	40h	12h	08h	60
		Geografia Humana	4	50h	2h	08h	60
		Iniciação a Pesquisa em Geografia	4	40h	12h	08h	60
		Estatística Aplicada à Geografia	4	40h	12h	08h	60
	2ª	História contemporânea	4	40h	12h	08h	60
		Sociologia	4	40h	12h	08h	60
		Economia	4	40h	12h	08h	60
		Geografia Física	4	40h	12h	08h	60
		História da Educação e Educação do Campo	4	40h	12h	08h	60
	<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>410h</b>	<b>110h</b>	<b>80h</b>	<b>600</b>	

Fonte: THOMAZ JUNIOR, 2006, pág. 33.

Devemos lembrar que os movimentos sociais participantes deste curso lutam por uma sociedade mais justa que transcendam as relações capitalistas. Em sua maioria, lutam por uma revolução socialista de cunho popular e para tanto acreditam que a educação é um fator importante neste processo.

Por isso a preocupação em desenvolver um curso que dê a mesma importância acadêmica à teoria e à prática, ao invés de repetir o padrão tão implementado nas universidades brasileiras onde a teoria representa de 80% a 90% da grade curricular, e a prática apenas fica direcionada a laboratórios e áreas de pesquisa.

Referimo-nos aqui ao currículo prescrito, associado ao sistema de créditos necessários à formação do profissional pela instituição. Em muitas universidades,

principalmente nos cursos regulares de formação de professores, a associação do discente a qualquer grupo de pesquisa está atrelada a tomada de decisão individual, não sendo fator necessário para sua colação de grau. No entanto é muitas vezes neste espaço que o discente terá a possibilidade de entrar em contato com seu objeto de estudo, pesquisa e futuro antes de entrar no mercado de trabalho formalmente. Ou seja, a relação entre o cotidiano da profissão e a teoria aplicada na universidade normalmente não são contados como requisitos para a formação do profissional.

O CEGeo defende que a relação entre prática e teoria deve compreender a experiência cotidiana do indivíduo, promovendo o entendimento e reconhecimento entre homem, mulher, natureza, sociedade, economia. Ao invés de projetar ideias separadas sobre cada tema.

A crítica não está relacionada à utilização de laboratórios, nem à realização de pesquisas, mas no fato da apreensão isolada do objeto estudado causar uma invisibilidade das relações políticas existentes entre os sujeitos e objeto, e todas as consequências que este processo pode levar à sociedade. Ou seja, há uma crítica ao próprio papel da ciência moderna, que opera com métodos de produção de saberes fragmentados e alienantes aos próprios sujeitos que participam da sua criação.

Desta maneira reafirmamos que a forma de organização curricular e pedagógica são reflexos das intenções políticas de quem o constrói, refletindo a intencionalidade do grupo que o produz, e é uma ferramenta de poder. E desta forma este currículo implementado no CEGeo indica a intencionalidade dos movimentos sociais e seus aliados, enquanto organizadores deste, associando-o a um projeto de sociedade que desenvolva o campo, primeiramente atendendo as necessidades locais, e posteriormente chegando ao desenvolvimento da soberania nacional, porém comprometida com a vida do trabalhador rural, e suas famílias.<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> Este currículo diferencia o CEGeo, de determinados cursos que defendem a prática do agronegócio, em que priorizam o acúmulo de capital pelas empresas e exploram o trabalhador. No caso específico da geografia, podemos ressaltar como o estudo de conceitos como espaço, território, lugar, podem influenciar na concepção de desenvolvimento agrário. Através deles podemos entender quais são as relações de poder presentes (SACK, 1986, HAESBAERT, 2004), suas influências diretas ou indiretas, quais os sujeitos que as compõem (MASSEY, 2008) formas de organização contínua, ou descontínua, horizontal ou vertical (SANTOS, 1996), entre outros. E a partir desta compreensão, que envolve representações tanto do local quanto do global, escolher como lidar com as ações e representações do desenvolvimento rural, apoiando-o ou lutando por sua mudança. Acreditamos que esta luta e/ou apoio possa acontecer dentro e fora de sala de aula.

Gostaríamos de salientar que a realização desta práxis, proporcionada por uma relação dialética entre teoria e prática, também se justifica no estreitar de laços entre academia e sociedade, proporcionando um diálogo entre saberes técnico-científicos e saberes populares e comunitários. No CEGeo, os trabalhos acadêmicos desenvolvidos no TC, tiveram como proposta o desenvolvimento de projetos locais que estivessem de acordo com suas comunidades e movimentos sociais. Segundo THOMAZ JUNIOR:

O tempo comunidade, como tempo de pesquisa e extensão, cumpre duas tarefas fundamentais: estimular e desenvolver as habilidades intelectuais dos/as educandos/as de modo que eles e elas possam participar individual e coletivamente da produção ativa e autônoma de conhecimento sobre a sua realidade, estabelecendo formas de diálogo entre conhecimentos técnico-científicos e saberes populares e comunitários; e formar sujeitos do campo como agentes de desenvolvimento, ampliando e aperfeiçoando o seu envolvimento com os projetos de desenvolvimento local em sintonia com os valores e práticas culturais, organizativas, políticas e pedagógicas das comunidades e dos movimentos sociais envolvidos. (THOMAZ JUNIOR, 2007, p. 29).

Para tanto foram organizadas de forma pedagógica algumas propostas de trabalho, como veremos mais adiante

#### 2.1.6 UNESP e ENFF: sede e infraestrutura

Como já mencionado anteriormente, o TE aconteceu intercaladamente entre a UNESP e a ENFF. A questão da divisão das etapas em localidades diferentes proporcionou uma configuração ao curso de Geografia bem diferente, daquele que estamos acostumados a nos deparar nas universidades públicas brasileiras. Porém foi esta configuração que possibilitou a execução do CEGeo, e o beneficiamento do seu público alvo por alguns motivos.

Um dos mais importantes diz respeito à aprovação do projeto inicial da turma do CEGeo pelo INCRA/PRONERA que financiou o curso. Este ato consagrou a abertura de precedentes para a o diálogo entre movimento sociais e intelectuais da Geografia num contexto de implementação e gestão de um curso de graduação nesta área.

Para tanto necessitou-se de um respaldo legal e disponibilidade de trabalho de intelectuais de teor e importância acadêmica, de uma Universidade pública e conceituada como a UNESP. Neste contexto, foi importante conseguir uma estrutura física que pudesse sediar e respaldar as necessidades política, intelectual, metodológica e física que este curso exigiu. Isso incluiu corpo docente tanto da casa, quanto de convidados de outras universidades, disponibilidade física de biblioteca, quantidade significativa de livros e bibliografia direcionada ao curso, salas de aula, laboratórios, recursos audiovisuais, computadores, entre outros.

O currículo acadêmico, e a posição de professores titulares naquela instituição, junto com envolvimento de militância social dos coordenadores do curso, guiaram a parceria entre a Faculdade de Ciências e Tecnologia do campus de Presidente Prudente da UNESP e o PRONERA. Como apresentado anteriormente esse processo de concepção não foi fácil, nem rápido e careceu da dedicação de todos os envolvidos na criação do curso.

Em relação a estrutura necessária para alojar para os estudantes durante o TE, a UNESP não pode oferecer. Por meio de acordo e pagamento pela verba do PRONERA, de valor simbólico de R\$2,00 (dois reais) por pessoa, tanto os 59 alunos quanto os membros dos Movimentos Sociais que faziam parte da comissão pedagógica ficaram alojadas na Cúria Diocesana<sup>66</sup> de Presidente Prudente, chegando a um número máximo de 77 pessoas alojadas. O local apresentava boa infraestrutura com banheiros, quartos, cozinha e salas para reuniões. O espaço era utilizado para descanso, integração, estudos individuais e em grupos, além de ter possibilitado uma série de reuniões para debater os encaminhamentos do curso. Segundo Thomaz Junior (2007).

Com boa infra-estrutura de quartos, banheiros, cozinha e salas para reuniões, na Cúria os estudantes tiveram um ótimo espaço para descanso e integração. Durante as noites e domingos, os movimentos sociais fizeram uma série de reuniões para debater os encaminhamentos do curso, avaliar a participação individual e coletiva de seus integrantes nas atividades, estimular e realizar o estudo da bibliografia das disciplinas, enfim, construíram uma ambiência educativa e formativa muito importante para

---

<sup>66</sup> Segundo relato de um estudante, a aproximação com a cúria da igreja católica, aconteceu por afeição do Bispo José Maria Libório com os integrantes da organização do CEGeo. Não acontecendo a renovação posterior para o curso de pós graduação, também sediado pela UNESP, pois o Bispo havia sido transferido para outra diocese, e foi substituído por um outro bispo, contrário a Reforma Agrária. Isso só constata como a difamação feita pela mídia, pode criar dificuldades a execução de projetos de tamanha importância social como os cursos de graduação e pós-graduação elaboradas através do PRONERA.

potencializar o processo de ensino aprendizagem. (THOMAZ JUNIOR, 2007. Relatório primeira etapa, pág. 21).

A rotina compreendia sair às 7h pra universidade e voltar a noite entre 18h e 22h. O horário dependia da carga horária de aulas e trabalhos do dia. Não há relatos de problemas com a coordenação ou administração da cúria católica. A alimentação foi fornecida pela cantina da universidade, que ganhou o processo de licitação.

O café da manhã era levado até a cúria, por volta das 6h da manhã e as outras refeições eram feitas nas instalações da cantina. Para os finais de semana eram entregues alimentos a serem preparados na cozinha da cúria pelos Núcleos de Base/NB's assim como manutenção dos alojamentos era feita através da divisão de núcleos e da organicidade que explicaremos com mais detalhes no tópico 2.2.3.

A UNESP ficou encarregada de receber os estudantes durante as etapas que aconteceram em janeiro e fevereiro, enquanto a ENFF ficou encarregada de sediar as etapas que corresponderam aos meses de julho e agosto.

A ENFF, localizada no município de Guararema em São Paulo, teve papel tão importante quanto a UNESP em sediar as aulas, oferecendo uma estrutura também completa aos estudantes, monitores, professores, secretaria, coordenação e assim por diante. As etapas na UNESP foram bem diferentes das etapas na ENFF, um dos motivos era que nas etapas de janeiro e fevereiro na UNESP somente os alunos precisavam se deslocar para a universidade, ficando em alojamentos. Nas etapas de julho e agosto todos tiveram de se deslocar, incluindo a parte física da secretaria do curso, coordenação pedagógica, assim como os professores e alunos, ficando em alojamentos dentro da ENFF. Outra questão era a carga de trabalho dos NB's durante as etapas. Na UNESP a maior parte do tempo era dedicada aos estudos, a cantina se responsabilizava pela alimentação e a limpeza dos dormitórios era simples, até porque passavam muito tempo na universidade. Na ENFF apesar de dividirem tarefas com os outros cursos o trabalho era muito maior. Era necessário ajudar na cozinha, na limpeza, assim como tinham um dia da semana era dedicado exclusivamente ao trabalho na manutenção da escola. Podia ser na construção de caixas d'água, na lavoura, na criação dos animais. A ideia era que todos que estavam na escola tinham que contribuir para o funcionamento e construção da mesma, no entanto há relatos de que os professores foram dispensados em alguns momentos para poder planejar as aulas.

A estrutura física da Escola Nacional Florestan Fernandes<sup>67</sup> ofereceu aos participantes do CEGeo tanto a infraestrutura necessária para as aulas como auditórios, salas de aula, biblioteca, como também refeitório, dormitórios, lavanderia, quadra esportiva, campo de futebol, horta e pequenas criações de animais.

O pagamento das estadias e alimentação também aconteceu pela verba do PRONERA, porém os valores tiveram de ser negociados, pois a verba para alimentação e alojamento aprovadas em orçamento eram simbólicas.

A questão da organicidade e formação de NB's foi muito importante para a concepção de solidariedade e autogestão, propostas pelo curso se materializar em ações. Porém houve uma adequação em escalas de ação a partir da 2ª etapa do Curso, pois durante as etapas na UNESP, a turma estava praticamente sozinha em relação à ocupação e organização dos espaços de convivência e uso coletivo como salas de aula, laboratórios de informática, banheiros, locais de refeição. Enquanto que durante a 2ª etapa, ela passou a conviver com educandos e educandas de outros cursos de formação política oferecidos pela escola. Essa experiência foi muito valorizada tanto na fala de educandos como na dos monitores. Lá eles conheceram militantes de diversos países, principalmente da África e América do Sul reunidos através da Via Campesina.

Logo os sentidos de organicidade, autogestão, solidariedade se ampliaram devido à interação e divisão de tarefas dos educandos e educandas do CEGeo, com as dos demais grupos. Na percepção de muitos professores a estadia na ENFF foi reconhecida como uma ótima oportunidade de entender a dinâmica organizativa dos Movimentos Sociais, assim como a relação Educação, Trabalho e Formação Política presente tanto na Pedagogia Socialista, quanto na Pedagogia do Movimento, que juntamente com a Educação Popular dão Base a Educação do Campo. Como a escola tem uma rotina rígida, pensada nas potencialidades das atividades programadas, houve relatos da experiência ter sido dura, porém muito interessante e única. Lembrando que os professores ficaram na ENFF apenas durante sua disciplina, o que significava uma semana de trabalho concentrado.

As diferentes formas de organização e organicidade entre a universidade e os movimentos sociais, materializados na rotina da ENFF foi um desafio para todos, inclusive para as decisões que envolviam a coordenação.

---

<sup>67</sup> Ver Figura 3, ao fim deste tópico.

Os professores eram deslocados para a ENFF por carros da UNESP mantidos pelo projeto através do pagamento das diárias do motorista e do combustível para o carro. A secretaria era móvel, levavam secretários, computadores e muitas caixas com papeis e materiais necessários para a etapa. A alimentação e pernoite dos professores na ENFF também foram pagas pelo projeto.

Havia resistência por parte dos movimentos sociais em se integrar com a universidade, em sua estrutura envolvendo pré concepções do que seria sua forma e função, o maior argumento era visão da universidade como espaço da Burguesia. E isso causou uma dificuldade em manter boas relações entre funcionários e alunos das turmas regulares, entre outros, num primeiro momento. Após um tempo de convivência essa resistência foi sendo vencida, se transformando numa real parceria: "o enfrentamento terminou num entendimento de que essa experiência vivida pelo CEGeo, ela poderia ser abre alas para outras" (Coordenador do CEGeo. Entrevista realizada em 20/10/2014).

Ou seja, a dificuldade de adaptação estava presente tanto na universidade, quanto nos movimentos sociais e ambos os sujeitos.

Alguns dos monitores entrevistados relataram a dificuldade de se adaptar a rotina da escola, e permanecer nela por longos períodos. Alguns revezavam por períodos semanais, porém alguns ficaram durante toda etapa, o que pode ter significado até 10 semanas de aulas e atividades. Na ENFF não havia acesso a televisões, ou as redes sociais -ORKUT na época, o sinal de telefone era e ainda é precário, assim como o acesso a redes Wifi de internet. As rotinas diárias eram intensas. Os monitores estavam incluídos nos NB's e com isso nas obrigações com a escola, produção das místicas e todas as atividades que a turma estivesse envolvida. Ainda eram responsáveis por ler, corrigir o formato de escrita adequando a ABNT e auxiliar no desenvolvimento dos trabalhos. Segundo a monitora ligada ao NERA, foi muito estressante o período de adaptação e que foi sendo superado com o auxílio dos educandos do CEGeo. Outra questão interessante relatada foi a dificuldade de relacionamento com os educandos dos outros cursos que ocorriam na ENFF, como podemos ver abaixo:

[...] Na própria Florestan, num momento lá não era só o CEGeo que estava tendo aula. (...) a gente pegou turma latina e lá com eles foi complicado. Eles não entendiam de forma alguma, porque eles têm uma posição política mais incisiva, principalmente os intelectuais argentinos, porque alguns lá eram militantes e professores de universidade. E eles não entendiam de

forma alguma como que alguém da universidade, um aluno da graduação estava na mesma postura que a gente. Por exemplo, quando a gente tentava um dialogo pra saber o que eles estudavam ou como que era a realidade no país deles, na cidade deles, alguns nem respondiam. Então já tem uma diferença do perfil do militante que a gente trabalhava alguns eram muito amigáveis. (Monitora do CEGeo ligada ao NERA. Entrevista realizada em 21/10/2014)

A resistência ao ambiente da universidade podia ser percebida inclusive quando a universidade ocupava um espaço na ENFF. Isso gerava um incomodo aos outros cursos da Via Campesina, mas foi superado com o tempo. Contudo, os monitores relatam que essa experiência foi muito importante na sua formação acadêmica.

No geral, a estadia na ENFF foi considerada muito boa tanto por professores, alunos e monitores. Muitos não conheciam a Escola Nacional, inclusive educandos do CEGeo, com ênfase naqueles que militam em outros movimentos diferentes do MST.

Figura 3 - Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF

A Escola Nacional Florestan Fernandes é uma escola de formação política, idealizada pelo MST, e construída por militantes através do trabalho coletivo e doações. Tem como proposta promover a integração entre movimentos sociais presentes na América Latina e África, com intuito de fortalecer a luta pela Reforma Agrária, soberania alimentar, entre outros.

A ENFF não possui registro como escola formal, ou universidade, porém recebe vários cursos do PRONERA, possibilitando a seus educandos e educandas a experiência de vivenciar a Educação do Campo, sobre as perspectivas do MST e da Via Campesina. Ou seja, uma educação que é produzida pelo e para o sujeito do Campo, que respeite as suas particularidades, partindo do conhecimento em escala local pra o global.

Sua rotina é rígida, com horários fixos com objetivo de melhor aproveitamento das atividades desenvolvidas na escola. A sua manutenção é baseada no trabalho coletivo, onde todos devem colaborar com organização e tarefas da escola. A estrutura da escola é enorme, contemplando quadra de esportes, alojamentos, lavanderia, biblioteca, refeitório, espaços de convivência, horta, entre outros... Atualmente sua maior renda vem de doações de colaboradores.

Localizada no município de Guararema, em São Paulo, a escola foi inaugurada em 2005 e este ano de 2015 completa 10 anos de atividades. A escola é aberta a visitação, sendo necessário agendamento prévio. Atualmente possui uma página no site do facebook/ <https://www.facebook.com/ENFF-Escola-Nacional-Florestan-Fernandes-onde> disponibiliza informações sobre as atividades da escola.



## 2.2 Desenvolvimento do curso e a organização pedagógica

Para cada etapa seja tempo escola ou comunidade, foram pensadas metas de aprendizagem que mesclassem as dimensões política, científica e técnica. A busca por formas interdisciplinares de organizar os conteúdos levou à elaboração de alguns objetivos a serem alcançados pelos alunos ao fim do curso, como:

-Conhecer as linhas gerais sobre algumas áreas das ciências humanas (geografia, história, economia, sociologia, filosofia e educação).

-Refletir criticamente sobre os pressupostos teórico-metodológicos da ciência geográfica.

-Conhecer os principais métodos, procedimentos e instrumentos de pesquisa geográfica. (THOMAZ JUNIOR, 2007, pág. 20)

A coordenação pedagógica envolvia a participação de representantes da universidade, do INCRA, dos movimentos sociais e dos discentes. Segundo nossos registros, estes procuravam valorizar aquele espaço:

A gente valorizou muito o espaço da coordenação pedagógica. Porque na coordenação pedagógica estava toda essa discussão da construção do curso. E foi uma experiência interessante, [...] que a gente superou muita dificuldade curricular a partir de um diálogo, um debate a partir da coordenação pedagógica. (Educando de São Paulo, integrante da coordenação pelos movimentos sociais. Entrevista realizada em 26/03/2014)

A todo momento a formação pedagógica do curso foi discutida com os movimentos sociais. Nas reuniões mensais estavam presentes coordenadores do curso, representantes dos alunos, secretários, entre outros. Havia sempre debates sobre o que significava estar na UNESP e como isso influenciava na militância, organização e desenvolvimento dos educandos e de todos os envolvidos nesse processo.

Dessa forma diversos elementos guiaram a construção e elaboração do curso, focando nas metas de aprendizagem, que incluíam uma atenção maior ao espaço rural como a rotina implementada pela pedagogia da alternância. A partir do tempo escola e do tempo comunidade, abordaremos o modo como a rotina em sala de aula, a coordenação e as avaliações foram pensadas para atender esta turma, como também das situações particulares que este curso apresentou.

### 2.2.1 O tempo escola

Os períodos de janeiro e fevereiro normalmente ocorriam na UNESP, e por estes meses normalmente serem utilizados para férias e recessos acadêmicos, os educandos do CEGeo tiveram pouco contato com os alunos dos demais cursos oferecidos pela instituição. Salvo pelo contato com os monitores e integrantes dos grupos de pesquisa dos professores vinculados ao programa e com os alunos da moradia estudantil. O contato maior veio da participação de congressos de geografia. Segundo um monitor vinculado ao CEGeT, o fato de não ter ocorrido uma interação efetiva da turma do curso especial, com as turmas regulares foi uma grande perda para os demais alunos da UNESP, que teriam aprendido muito com a experiência do CEGeo, desde sua forma e conteúdo, além do engajamento político que a turma mostrava ser tão necessário no ambiente acadêmico. O contato com o diretório acadêmico foi através de um monitor que fazia parte da “ação estudantil”, mas não há relatos de, atos ou mobilização política que unisse a turma e as atividades do diretório.

Os períodos de julho e agosto ocorreram na ENFF e lá tiveram mais contatos com alunos dos cursos de formação política oferecidos pela Escola Nacional em parceria com a Via Campesina. Neste ambiente os alunos se sentiam mais a vontade, pois a escola representava suas convicções políticas, além de poderem relaxar em relação aos seus contínuos posicionamentos de resistência as formas de organização e objetivos da universidade, como foi tratado anteriormente.

Na UNESP enfrentaram problemas, como a falta de apoio de vários setores do campus de Presidente Prudente, resistências internas tanto políticas quanto administrativas, dificuldade nas prestações de contas, assim como a impossibilidade dos professores receberem pelas horas de trabalho<sup>68</sup>, como também não podia influenciar ou descontar na carga horária do curso regular. Como podemos ver na citação abaixo.

---

<sup>68</sup> Contra partida pedida pela universidade na hora de aprovar o curso. A regulamentação do Pronera só permitiu o pagamento dos servidores públicos a partir de 2010, como alguns receberam antes desta data, houve problemas na prestação de contas. Sobre o assunto ver IPEA 2015, BRASIL 2009.

As resistências internas pra gente levar o curso foram sempre muito grandes a contar, por exemplo, que não conseguimos dispor de um projetor multimídia. Da gente não contar com a sala de aula, ou as salas de aula que normalmente era uma, mas a gente precisava de duas pra fazer reunião ou coisa assim, no período do tempo escola, que sempre foram períodos de férias, então entre janeiro e fevereiro aqui e julho e um pedacinho de agosto (...). Então assim a gente sempre teve muitas dificuldades. E aí essas dificuldades locais foram entre outras resolvidas pelo apoio pessoal, pela negociação pessoal, que sobretudo eu que estava a frente da coordenação tinha que fazer, com os funcionários na camaradagem. Pra escapar das linhas de decisão de diretores, por exemplo, da diretoria da faculdade. Que nunca se expressou publicamente contrário, mas não precisa, então o curso teve uma experiência de 5 anos duríssima pra que ele pudesse ocorrer, porque a universidade estava assinando embaixo, (...) mas no entanto isso não quer dizer muita coisa porque a gente está passando por uma dificuldade medonha pra tocar o projeto aqui. Então é isso, acabou saindo porque várias pessoas contribuíram, a gente fez questão de fazer menção a isso na formatura para fazer destaque dos funcionários mesmo, dos nossos alunos, orientandos e estudantes, uma parte deles da geografia, a maioria, que pela identidade política ajudavam, ajudavam porque queriam, porque nunca foram obrigados a fazer nada. E por isso o curso saiu. (Coordenador do CEGeo. Entrevista realizada em 20/10/2014)

Como era período de férias, o campus ficava praticamente fechado, a abertura da biblioteca para espaço de estudo foi negociada, assim como outras questões como salas e utilização de alguns espaços e equipamentos:

Foi sempre um processo de enfrentamento e de luta no decorrer do curso. Tanto em relação a proposta pedagógica, como em relação administrativa, que a gente foi superando isso. Conforme foram aparecendo as dificuldades, fomos buscando mecanismos de superar. (Educando de São Paulo, integrante da coordenação pelos movimentos sociais. Entrevista realizada em 26/03/2014)

Porém com o passar do tempo e alguns ajustes por parte da organização do curso e da faculdade, as dificuldades foram sendo superadas, sempre com ajuda de funcionários mais próximos seja em questões políticas ou aproximações particulares com determinados sujeitos. Eles proporcionaram um entendimento entre a organização do curso e a universidade contribuindo de fato para a realização do curso. Lembramos aqui que esta experiência foi inovadora para ambas as partes, tanto coordenação pedagógica, movimentos sociais, quanto para os trabalhadores da UNESP-PP. Para ambos os lados houve adequações que foram necessárias, tanto na rotina da Universidade, quanto no projeto inicial do CEGeo.

Como o período de aulas era muito extenso, compreendendo uma carga horária que variava de 8 a 10 horas diárias, as atividades foram programadas com metodologias diversificadas, que compreendessem desde aulas expositivas,

seminários, utilização de laboratórios, uso de vídeos, leituras dirigidas, trabalhos de campo, entre outros. O material que necessitava de fotocópias, como as leituras obrigatórias de cada disciplina, foi entregue aos alunos, com os custos cobertos pelo convênio INCRA/PRONERA.

Para os que necessitassem também ocorreram aulas de reforço, principalmente em áreas como língua portuguesa e informática, para que os alunos tivessem compreensão e conhecimento suficiente para entender tanto a bibliografia designada, assim como produzir seus trabalhos. Tinha entre seus objetivos relacionar a prática da oralidade tão comum no cotidiano em relatórios e textos escritos nos moldes acadêmicos, preparando os educandos e educandas para responder às exigências formais da Universidade. Dessa forma atividades escritas foram estimuladas por parte dos professores e da coordenação pedagógica.

Para ajudá-los com tantas tarefas, principalmente relacionados a pesquisas, em 2008 durante o quarto período, alguns alunos do curso regular, foram indicados para monitoria. Dentre as atividades desenvolvidas pela monitoria estava: tirar dúvidas sobre os formatos dos trabalhos, como resenhas, resumos, artigos; ajudar na construção das monografias, colocando-as dentro das normas da UNESP, isso quer dizer que também deveriam estar nas normas da ABNT; fazer correções gramaticais nos textos; auxiliar na escrita e no uso de computadores. Realizavam debates sobre os temas das monografias, e neste ponto encontramos mais uma particularidade do curso, os monitores eram de períodos inferiores ao dos alunos do CEGeo, e isso gerou vários processos que foram superados.

O primeiro foi de dificuldade de aceitação de aluno do 1ª e 2ª período dando monitoria para alunos de quarto período. Outro foi o desconhecimento dos temas e da bibliografia que seria necessário discutir e sugerir aos educandos. Para isso os monitores começaram a freqüentar tanto os grupos de pesquisa dos coordenadores do curso como o NERA e o CEGeT, alguns passaram a assistir aulas e palestras junto com a turma na condição de ouvinte e ainda tiveram que estudar para além de seu período da graduação para poder auxiliar na construção das monografias.

Então não era apenas discutir os textos e refletir sobre os trabalhos, ajuda também era em transformar os textos em acadêmicos para serem aprovados como monografias. Isso incluía ler, auxiliar na construção e digitar trabalhos (Monitor do CEGeo, vinculado ao CEGeT. Entrevista realizada em 20/10/2014).

Muitas vezes os orientadores conversavam diretamente com os monitores sobre as necessidades dos trabalhos, e então os monitores passavam para os educandos. Abordavam forma, conteúdo e desenvolvimentos de questões. Cada monitor tinha seis monitorandos e como os orientadores não tinham tempo de auxiliar todos da mesma forma, os monitores também ficavam responsáveis por indicação bibliográfica.

Os orientadores não tinham tempo de ler seis monografias, [...] todos nós tínhamos seis monitorandos, então eram seis temas diferentes, e nesses seis temas nós tínhamos que dar ajuda burocrática, desde levar um documento pra eles assinar, a colocar na forma da ABNT, a discutir [...] o conceito do parágrafo e ajudar a estruturar um capítulo [...] isso em seis monografias cada um. Se for contar a gente [...] fez parte do processo de construção de mais de 1000 páginas. (Monitora do CEGeo vinculada ao NERA. Entrevista realizada em 21/10/2014)

Grupos de estudo aconteciam tanto na UNESP como nos alojamentos em períodos de descanso. As avaliações ficavam a critério do professor e compreendiam trabalhos escritos, preparação e apresentação de seminários, ou provas. A maioria ocorria no final de semana, que coincidia com o fim da disciplina.

A nota final era a soma da nota do tempo escola, dada pelo professor, e a nota do tempo comunidade, dada pela coordenação. A nota da coordenação foi prerrogativa do curso, pois não haveria uma segunda oferta de disciplina, então ninguém poderia perder a disciplina. Essa avaliação pedagógica gerava uma conversa com os educandos sobre o que era necessário melhorar para continuar no curso. Os alunos também faziam uma avaliação das aulas e dos professores, mas esta não influenciava nas notas. Era uma forma de contabilizarem as experiências vividas em cada etapa.

Esse modelo de soma de notas do TE mais TC surgiu de problemas na forma de avaliação do tempo comunidade. Segundo os educandos os professores tiveram dificuldade de aceitar a prática como aprendizado, e atribuíam prazos para lançamento de nota que terminavam antes do fim do semestre. Os trabalhos do TE eram pedidos antes do TC acabar, logo não havia a interpretação de que o tempo comunidade era complementar ao tempo escola, totalizando a carga horária do semestre. Para resolver o problema a coordenação pedagógica resolveu que a nota seria dividida entre tempo escola (avaliação do professor) e tempo comunidade (coordenação pedagógica), e então se tirou a média das duas.

Outra questão referente a avaliação, era a necessidade que a turma tinha de ser reconhecida como coletivo, e não como indivíduo. Eles acreditam que as dificuldades podem ser superadas no coletivo, assim como as propostas tem de ser levadas a todos, para que depois de discutida, seja aceita ou não. Essa relação deveria ser refletida nas formas de avaliação.

Outra questão é a avaliação individual proposta pela universidade, que discorda com a proposta de coletivo do CEGeo. "Primeiro é que a universidade tem uma lógica de relacionamento direto, dado com o indivíduo educando, e nós vem na perspectiva de superar isso. Na relação da universidade com o coletivo [...] Então assim, se tem um problema, uma proposta, tem que ser discutida coletivamente e tem que ser construída uma proposta com a turma. Isso deu muitos problemas porque a universidade não entendia assim, a universidade queria tratar o problema com o indivíduo [...] (Educando de São Paulo, integrante da coordenação pelos movimentos sociais. Entrevista realizada em 26/03/2014)

Um dos argumentos que baseavam essa proposta estava na prerrogativa que ninguém deveria ser deixado para trás. Eles eram um grupo de militantes que entraram na universidade e todos deveriam ter as mesmas oportunidades de aprendizagem e superação das adversidades encontradas pelo caminho. Para isso se ajudariam, entendendo que a dificuldade e problemas do outro era o dele também, cabendo auxiliar na solução, pois eram uma turma, um coletivo.

Sob a influência da Pedagogia do Movimento, durante as primeiras etapas todos os dias pela manhã, aconteceu o espaço de memória e fortalecimento da luta dos movimentos sociais através das Místicas<sup>69</sup>. Estas são espaços de reflexão sobre a luta pela terra e soberania popular, a fim de dar esperança e força para os que continuam lutando. Normalmente são utilizados símbolos como bandeira do MST, ferramentas agrícolas como a foice e a enxada, além de músicas, poesias e interpretações. A Mística tem o papel de comover e ressignificar a luta, promovendo a união entre os que ali reúnem.

Esta atividade causou certo estranhamento a alguns professores e funcionários da UNESP, e militantes de movimentos sociais diferentes do MST, muitos nunca haviam participado e alguns acharam interessante. A mística tem caráter mobilizatório e simbólico, e até por desconhecer, alguns grupos de funcionários da UNESP não enxergavam a importância, ou a capacidade de

---

<sup>69</sup> Ver BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Rosely Salete. et. al.(org.). Dicionário de Educação do Campo, Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Vênancio, Expressão Popular. 2012 p. 475.

comoção de tal atividade dentro da mobilização dos movimentos sociais. No entanto para estes, a Mística proporcionava diariamente um resgate tanto de identidade, como de objetivos e comprometimento tanto com o curso quanto com a luta pela Reforma Agrária.

Uma crítica feita a este momento era que os representantes dos movimentos sociais que faziam parte da coordenação queriam que todos estivessem presentes sempre, e segundo o vice coordenador, isso não era possível. Segundo ele o movimento deveria rever a necessidade da mística diária, pois a agenda de atividades, inclusive da coordenação não contempla tal tempo disponível.

No entanto a coordenação dos movimentos sociais via o momento da mística como forma de ocupação e conquista da universidade que envolvia um enfrentamento de regras também.

Na nossa percepção a gente tinha que fazer num movimento de ocupação da universidade. O culpado foi do ponto de vista burocrático de estar o curso lá, administrativamente. Mas também com a mística, com a presença da bandeira do MST, da Via Campesina e assim foi interessante porque também foi assim [...]. Nesse enfrentamento muitos professores questionavam, mas muitos professores também assumiram esse processo. [...] Foi interessante também [...] estar lá, levantar a bandeira do movimento, fazer a mística. Quer dizer, nos fomos criando uma dinâmica nossa lá dentro da universidade também, então isso foi interessante, com algumas contradições mas foi muito interessante. (Educando de São Paulo, integrante da coordenação pelos movimentos sociais. Entrevista realizada em 26/03/2014)

No início do curso existia um decreto na universidade que proibia manifestações culturais dentro do campus de Presidente Prudente. Isso também atrapalhou o acontecimento das místicas, que começaram a ser divididas entre o alojamento da cúria católica e a sala de aula. No quarto ano a relação com a ocorrência das místicas havia mudado, e os problemas com o decreto superados. As místicas eram feitas em locais diferentes do campus, ao menos duas vezes na semana, sendo uma no primeiro e outra no último dia do curso. Segundo uma monitora "Eram muito políticas e mexiam com a gente" (monitora vinculada ao NERA, entrevista realizada em 21/10/2014). Esses momentos também eram usados para provocar uma reflexão sobre temas que causavam polêmica entre eles, e precisavam ser discutidos com a turma. Um exemplo era a necessidade de reconhecer a importância do papel dos monitores, porque existia uma resistência a eles. Outro seria o entendimento do papel deles na universidade enquanto

militantes, e assim por diante. Era usada também como recurso de motivação para a turma, assim como momentos de interação e descontração que envolvia violão, música e poesia.

Normalmente eram duas místicas, uma de abertura e outra de fechamento da disciplina, mas tinha vezes que aconteciam umas místicas extras pela manhã, ou em momentos de cansaço eles usavam a mística para acordar e motivar a turma. (Monitor do CEGeo, vinculado ao CEGeT. Entrevista realizada em 20/10/2014)

Na ENFF as místicas aconteciam todo dia.

A aceitação por parte do professor da presença da mística e de momentos de descontração em sala foi fundamental para um bom relacionamento com os educandos. Muitas vezes a turma ficava dispersa depois de 5 ou 6 horas diárias de aula. Se pensarmos que podiam chegar até a 10 horas de aula por dia, com repetição por dois meses, os educandos chegaram a conclusão que era um sistema muito cansativo e que precisava de interferências. Os relatos eram que esses momentos auxiliavam na recuperação de energia e concentração, e que normalmente os professores entendendo o cansaço entravam no clima do momento. Cadernos de músicas do MST normalmente estavam disponíveis e desse material saía o tema da descontração. Esse tipo de atividade não é comum nos cursos regulares, sendo esta mais uma característica própria do CEGeo.

### 2.2.2 O tempo comunidade

O TC foi conduzido por trabalhos que relacionassem a área de militância de cada educanda e educando, com indicações estruturais acadêmicas, como corpo único e apresentação formal. A prioridade estava em fortalecer as relações entre conhecimento adquirido nos anos de militância, com os conceitos e categorias geográficas estudados a cada etapa. O tema estruturante proposto foi: “Dinâmica social e formal alternativas de uso e ocupação da terra” com quatro eixos de investigação, sendo eles: Educação do Campo, questão energética, relação campo-cidade e luta pela terra e pela Reforma Agrária.

O trabalho poderia ser organizado individualmente, em duplas ou trios respeitando a área de moradia e distâncias enfrentadas por cada um. No entanto atividades de fichamentos e preenchimentos de cadernos de campo deveriam ser feitos individualmente. Na proposta pedagógica foi dito que o acompanhamento da turma seria feito por monitores. No início foram indicados pelo Movimento Sociais, e os trabalhos do TC foram acompanhado por três monitoras, cada uma responsável por um grupo de aproximadamente 20 pessoas. O acompanhamento se deu de forma presencial e a distância, fosse em locais acordados com os discentes, fosse por meios de comunicação como telefone, internet, fax, carta, ou que estivesse ao alcance do grupo. Porém aconteceram problemas relacionados ao deslocamento e a continuidade das bolsas pagas as monitoras. Para resolver esse problema alguns professores e os coordenadores escreveram projetos para a CAPES e conseguiram bolsas de pesquisa para que realizassem a monitoria e acompanhamento da turma. Segundo o coordenador do CEGeo muitos monitores foram pagos com verba extra orçamentária conseguida com a reitoria da UNESP.

Durante o curso os monitores tiveram diversas origens, dos movimentos sociais, da graduação, da pós graduação. Totalizaram entre 10 e 15 pessoas entre monitores e secretários. Os alunos da UNESP que foram monitores passaram bastante tempo na ENFF, o que era necessário pois esses davam apoio no TE e TC tanto aos estudantes quanto aos professores. Em todas as etapas do TE, os monitores se encontravam de férias do curso regular, então as atividades realizadas no CEGeo não atrapalharam a sua formação acadêmica. No entanto ficaram sem férias reais durante este período de monitoria, pois quando não estavam estudando estavam trabalhando na monitoria.

Nesta fase os contatos foram realizados em sua maioria através de email e telefone. Mas nem sempre era fácil, nem todos(as) os(as) educandos(as) tinham acesso a computadores e/ou internet para enviar os trabalhos. Sem acesso a internet alguns alunos escreviam os textos em cadernos, e na volta ao tempo escola recebiam auxílio dos monitores para digitar o material. A forma de avaliação também mudou, se tornou um trabalho único, reunindo todas as disciplinas do semestre e com a pesquisa de monografia. E a coordenação pedagógica definia os parâmetros para as notas.

A coordenação pedagógica fazia um planejamento pro tempo comunidade, quais são os elementos [...], por exemplo, no tempo, no trabalho do tempo

comunidade, já deveria dialogar como os conceitos aprendidos na sala de aula e isso valia para a avaliação. Então, tipo, se o meu trabalho não dialogou com o conceito na sala de aula então logo teve uma nota mais baixa (Educando de São Paulo, integrante da coordenação pelos movimentos sociais. Entrevista realizada em 26/03/2014).

Assim se produzia material pro trabalho final de conclusão do curso. Poucas vezes um professor pediu um trabalho separado, no geral era um só.

A rotina dos educandos no tempo comunidade era diferente no tempo escola. O tempo escola era dedicado aos estudos, porém no tempo comunidade a rotina incluía atividades na terra e na luta política, necessitando de dedicação por parte dos educandos e monitores. No total foram 8 monitores por etapa, e alguns foram mudando.

Sobre a comunicação, nem sempre foi fácil, mas foram se adaptando e melhorando-a. Houve problemas de comunicação e entendimento entre as partes, porém algumas relações deram tão certo, que foram considerados como parte da turma.

A aceitação aconteceu após períodos contínuos de convivência, inclusive na inserção destes nas atividades dos NB's, principalmente no TE que ocorria na ENFF. A escolha dos monitores para os educandos foi feita pelos monitores através da leitura dos resumos dos projetos, porém essa forma de seleção nem sempre funcionou, necessitando de trocas entre grupos. Após os problemas resolvidos as relações tiveram um saldo positivo, em alguns casos levando até a formação de militantes entre os monitores como relata o educando do Espírito Santo:

[...] Os monitores ajudaram muito. Principalmente pela disponibilidade e solidariedade que eles tiveram com a turma. Eram estudantes da UNESP, e alguns viraram militantes. Um deles atualmente atua na secretaria do MAB em São Paulo (Educando do Espírito Santo, entrevista realizada em 25/03/2014).

A atuação dos monitores foi de extrema importância para a concretização do CEGeo, pois a eles foi delegado o papel de mediar as relações entre TE, TC, produção de pesquisa e até apresentar o que significa ser um estudante de uma universidade considerada pelos educandos do CEGeo como burguesa, mas que podem e devem trabalhar com militantes de movimentos sociais, assim como pesquisar, defender e atuar em outras causas políticas de cunho popular.

### 2.2.3 Formas de organização e organicidade

Todas estas atividades ocorriam de forma intensa e concentrada, a partir de uma forma de organização diferenciada dos demais cursos de graduação da UNESP-PP. Como a gestão, a organização do CEGeo se baseou nos princípios da auto-gestão e solidariedade, como resultado possibilitou um elevado grau de envolvimento e rendimento dos estudantes nas atividades programadas. Thomaz Junior (2007) ainda acrescenta:

A lógica da organicidade da turma repercute positivamente em diferentes e variadas dimensões e fóruns do curso, a exemplo: da gestão político-pedagógico e administrativa do curso; do rendimento e envolvimento dos estudantes durante as atividades formais do tempo escola (disciplinas, atividades complementares, seminários, etc.); no comportamento durante as atividades em sala de aula; elaboração/formulação de propostas de atividades formativas; avaliação de atividades realizadas durante o curso; autoavaliação dos estudantes; dentre outras dimensões (Thomaz Junior, Relatório primeira etapa, 2007. pág. 24).

Esta organização se configurou a partir da formação de Núcleos de Base/NB, compostos por 9 ou 10 pessoas que assumiram a responsabilidade de organizar e realizar tarefas e ainda desempenhar funções. Os NB's atuaram nas áreas de Memória, Mística e Animação, Disciplina, Secretaria, Saúde, Ciranda infantil<sup>70</sup>, Infraestrutura e limpeza, Finanças.

Cada NB elegeu um coordenador e uma coordenadora, que ficaram responsáveis por auxiliar o grupo na divisão e execução de tarefas citadas acima através da formação de equipes de trabalho. As coordenações dos NB's tinham ainda o papel de assumir a coordenação do dia. Isso significou revezar semanalmente entre as duplas que deram os avisos do dia; estabeleceram os horários para início, pausa e fim das atividades em acordo com os professores; abriram espaços para falas e avisos, reproduziram e distribuíram o material necessário às aulas e aos estudos posteriores, como textos, apresentações em

---

<sup>70</sup> Ciranda infantil é um espaço conquistado pelas mulheres trabalhadoras, onde podem deixar seus filhos desenvolvendo atividades pedagógicas, enquanto estudam e/ou trabalham nos NB's. Durante congressos a ciranda infantil ganha um significado mais amplo, com atividades direcionadas ao temas do congresso, e funcionando como um espaço de diálogo entre os adultos e crianças, onde abordam temas referentes a política, ocupação de terras, soberania alimentar, entre outros, além do tema do congresso. Ver ROSSETTO & SILVA. 2012.

slides, entre outros. Como também prestaram assistência e/ ou encaminhamento às necessidades esporádicas e especiais, como um socorro e/ou atendimento médico.

Outra questão importante seria a função de mediadores entre alunos e professores/secretaria que os coordenadores do dia deveriam exercer.

Um dos principais objetivos desta forma de organizar era a conscientização da turma enquanto um grupo. Era necessário que todos atuassem na função que fora designada naquele dia, a fim de proporcionar ao curso uma fluidez e aos educandos e educandas, professores e coordenação pedagógica um senso de identidade, cooperação e solidariedade.

Como forma de identidade e também homenagem aos grandes pensadores e lutadores sociais, cada NB, escolheu um nome como Oziel Alves, Olga Benário, Josué de Castro, Zumbi dos Palmares. A turma do CEGeo também escolheu um nome ficando conhecida como turma Milton Santos.

A escolha do nome para a turma aconteceu por votação em sala de aula. Cogitaram Josué de Castro por ser referência na geografia agrária e Milton Santos por sua importância na geografia, e também por ser um intelectual negro representante de uma minoria. Milton Santos ganhou por um voto. E a palavra de ordem da turma ficou assim: Turma Milton Santos prática e teoria, ocupando espaço, construindo geografia!

#### 2.2.4 Características da turma Milton Santos

Essa turma foi formada por educandos e educandas que entraram na universidade com objetivos que não se resumiam a ter um diploma de graduação. Muitos deles entraram no curso com questões, projetos, dúvidas e o objetivo de auxiliar o seu movimento social de origem através do conhecimento produzido na sua formação. Então eles tencionavam, buscavam uma ligação com a vivência deles a todo momento. Havia uma postura permanente de educandos militantes, e não apenas alunos. A diferença conceitual está na origem da palavra aluno, que transmite uma ideia de passionalidade na produção do conhecimento. Como se o professor fosse detentor do conhecimento e o aluno apenas o receptor. Por isso se denominaram educandos e educandas, primeiro porque desta forma eles se

configuram como agentes que também produzem o conhecimento. Segundo que não deveria haver a invisibilização da mulher pela generalização que a palavra colocada no gênero masculino pode gerar. Paulo Freire(2008) já reconhecia em seu livro “Pedagogia da Esperança”, que a língua portuguesa é machista. A utilização dos conceitos educando e educanda gera visibilidade ao reconhecimento da importância da mulher na luta.

Outra problemática que envolveu a nomenclatura foi o título dado ao curso: Curso Especial de Graduação em Geografia. Os educandos e educandas não entendiam o porquê da palavra “especial” estar atribuído ao nome do curso. Isso causou muito estranhamento entre eles, porque não queriam ser vistos como um grupo diferente de qualquer outra graduação. Pra eles, o especial estava atribuído a qualquer tipo de deficiência, seja física, mental e por aí vai. Eles queriam ser reconhecidos não pelo termo especial, mas pelo camponês. Essa colocação aparece nos relatórios das etapas, em que se registra a mudança de Curso de Graduação Especial em Geografia – CEGeo para Curso de Graduação em Geografia. No entanto, oficialmente o curso continuou a se chamar CEGeo, e a coordenação pedagógica teve que conversar com eles sobre o significado do termo “especial” estar relacionado a um processo seletivo único, com a formação de uma única turma, apresentava caráter de projeto. Ainda assim, muitos insistiam em não aceitar as explicações.

Tiveram dificuldades em admitir a autoridade da universidade, e com o tempo aprenderam a lidar com a academia e tirar proveito do que podia ser oferecido de bom para a experiência deles. Superaram muitas diferenças de concepção e preconceito com o ambiente através de uma abertura de diálogo e da vivência. Mas ainda assim sentiam a necessidade de reafirmar suas identidades a todo instante.

Quando estavam na UNESP, agiam como militantes, num sentido de resistência. Havia necessidade de se reafirmar como alunos do CEGeo e sua relação com os movimentos sociais. Buscavam tensionar a ocupação do espaço da UNESP a todo momento. Na ENFF ficavam mais a vontade, pois a escola já carregava em sua forma todos os símbolos das lutas dos movimentos sociais.

No momento da apresentação do dia, os coordenadores se apresentavam explicando da onde vinham, em que trabalhavam, se eram filhos de camponeses, e quais eram as suas convicções políticas. Segundo relatos, essa apresentação já era uma forma de deixar claro para o professor ou professora as características da

turma e do curso. Quando não conheciam o professor, tentavam uma postura mais tolerante, apresentavam seus posicionamentos. Eles acreditavam que essa atitude facilitava a entrada do professor na turma. "Eles sabiam que eram estranhos à sociedade acadêmica" (Monitora vinculada ao NERA, entrevista realizada em 21/10/2014), que não eram alunos iguais aos quais os docentes estavam habituados. A partir dos relatos da monitora supracitada, acredita-se que a abertura dada tanto pelos docentes, quanto pelos discentes foram responsáveis pelo sucesso desta experiência. Cada parte levou consigo uma pré concepção do que seria o curso, e no momento do encontro teve que aprender a lidar com a realidade do outro. Essa experiência produziu, no mínimo, sujeitos mais tolerantes.

Outra disputa constante era pelos espaços e seus significados, eles tentavam como se apropriar daquele espaço, deixando nele marcas da sua estadia. Deixaram pinturas no diretório acadêmico, ocuparam a universidade com as místicas, mesmo com a existência do decreto que proibia manifestações culturais e assim por diante. Outro exemplo foi a formatura da turma que aconteceu na UNESP, e deveria ocorrer com as mesmas solenidades das formações das turmas regulares. De início os educandos não queriam usar becas, queriam usar camisetas do movimento, por fim usaram a beca por cima das camisetas. Também quebraram o protocolo da universidade fazendo uma mística antes da abertura solene da cerimônia. Gritam palavras de ordem durante e após as homenagens e leituras de textos.

#### 2.2.5 Coordenação e prestação de contas

Quando questionados de como foi coordenar um curso como este, as respostas foram unânimes: cansativo, demanda excessiva de trabalho. É compreensivo, afinal toda proposta inovadora torna o trabalho experimental e carente de muita atenção e trabalho. Outra questão era a inovação do caráter do curso de graduação, que aconteceu num espaço que não estava preparado para receber o curso. Não havia uma preparação prévia da estrutura física ou dos funcionários para as necessidades e demandas que o curso apresentou. Sobre isso o coordenador do CEGeo argumentou:

Então não foi uma coordenação muito fácil e tranquila, porque a gente tinha que estar sempre no front, fazendo as mediações, outras vezes protagonizando conflitos, abafando, resolvendo (...) a questão financeira atrapalhou muito. Eram três burocracias diferentes para conciliar, UNESP, INCRA e PRONERA. (Coordenador do CEGeo. Entrevista realizada em 20/10/2014)

Sobre as dificuldades financeiras que envolveram o INCRA, ocorreram problemas na aprovação de contas. A burocracia era demasiadamente grande e tinha que conciliar com a burocracia da UNESP. Outra dificuldade encontrada estava na mudança de diretores do INCRA, com a mudança o nível de apoio também mudava. Então algumas contas que precisavam ser aprovadas podiam sofrer morosidade, serem negadas ou ainda ter a burocracia para aprovação aumentada. Segundo relatos o novo diretor não tinha interesse em fazer dar certo, um projeto que foi seu antecessor que aprovou.

Anteriormente escrevemos sobre as horas aulas não poderem ser descontadas da carga horária do Departamento de Geografia, para não atrapalhar o desenvolvimento do curso regular de graduação. A UNESP também não se propôs arcar financeiramente com as horas trabalhadas pelos seus servidores. A solução estava em utilizar a verba do INCRA para isso. Um grupo de procuradores que eram contra as ações do INCRA, criou o Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007 que tratava da legislação de convênios da união, que proibia o pagamento de funcionários públicos com verba da união. Como podemos ver abaixo:

Capítulo II- Das normas de celebração, acompanhamento e prestação de contas

Art. 2. É vedada a celebração de convênios e contratos de repasse:

I — com órgãos e entidades da Administração Pública direta e indireta dos Estados, Distrito Federal e Municípios cujo valor seja inferior a R\$ 100.000,00 (cem mil reais); e

II — com entidades privadas sem fins lucrativos que tenham como dirigente agente político de Poder ou do Ministério Público, dirigente de órgão ou entidade da Administração Pública de qualquer esfera governamental, ou respectivo cônjuge ou companheiro, bem como parente em linha reta, colateral ou por afinidade, até o segundo grau; e (Redação dada pelo Decreto nº 6.619, de 2008.)

a) membros dos Poderes Executivo, Legislativo, Judiciário, do Ministério Público e do Tribunal de Contas da União, bem como seus respectivos cônjuges, companheiros, e parentes em linha reta, colateral ou por afinidade até o 2º grau;

b) servidor público vinculado ao órgão ou entidade concedente, bem como seus respectivos cônjuges, companheiros, e parentes em linha reta, colateral ou por afinidade até o 2º grau; e

III — entre órgãos e entidades da Administração Pública Federal, caso em que deverá ser observado o art. 1º, § 1º, inciso III. (BRASIL, GOVERNO FEDERAL, 2009) sublinhado nosso.

Isso atrapalhou muito o desenvolvimento do curso, todo funcionário público vinculado ao CEGeo trabalhou sem remuneração até 2010, pois apenas neste ano os convênios criados até 2008, tem o direito de serem contemplados com o art. 2º da Portaria Interministerial nº 127/2008 que prevê que convênios que envolvem ação social, médica e educacional não estariam submetidos ao decreto de 2007. Dessa forma apenas em 2010 e 2011 os professores e coordenadores que eram funcionários públicos, receberam pelo seu trabalho.

Sobre a verba para a manutenção do curso, toda ela era concedida em cima do número de alunos, com pedido no ano anterior ao seu uso. Houve interferências burocráticas para garantir a verba dos anos seguintes, assim como problemas de prestação de contas associadas a desistências discentes. Afinal o curso custeava alimentação, alojamento, cópias de textos, passagens para locomoção entre o TE e o TC, livros. Então se a verba era pedida pra 59 e por algum motivo alguém desistia, a verba dessa 1 pessoa deveria ser devolvida. A pior situação era quando o discente desistia do curso durante o TE, aí a prestação de contas tinha que ser detalhada até o dia que frequentou, com a justificativa da desistência e o que ele tinha gerado de custos até ali.

A faculdade disponibilizou um funcionário para resolver a burocracia financeira, a atuação desse profissional foi fundamental, pois era necessário que o trabalho fosse feito por alguém que dominasse a burocracia da UNESP, e ao mesmo tempo fosse capaz de lidar com a burocracia do PRONERA. A coordenação não teve contato com dinheiro, tudo foi mediado pelo setor de compras da UNESP, o que evitou muitos problemas, inclusive de acusações indevidas de desvio de verbas.

Segundo o educando de São Paulo, integrante da coordenação pelos movimentos sociais, a atuação dos movimentos sociais na coordenação, se deu mais na elaboração da proposta, e recuaram durante a execução, por exemplo, quando se tratava da indicação de professores.

## 2.3 Resultados e desdobramentos do curso.

Ao fim do curso, em 2011, se formaram no total de 47 educandos, todos professores(as) e bacharéis. O curso iniciou com 59 alunos, e no dia 11 de dezembro 45 educandos se formaram. Um mês depois mais 2 educandos terminaram as monografias e também colaram grau.

começamos com 60 e se formaram 47, 45 no dia 11 de dezembro e um mês mais adiante nós conseguimos fazer com que dois colegas que só tinham conseguido se formar na licenciatura, também colassem grau no bacharelado, porque não tinham conseguido fechar a monografia. E aí uma decisão da coordenação era o seguinte, ninguém ia ficar de fora. Todo mundo ia sair professor de geografia e geógrafo. Todo. E aí não foi uma decisão minha, foi da coordenação. Que eles tinham voto lá dentro. (Coordenador do CEGeo. Entrevista realizada em 20/10/2014)

A construção das monografias era uma preocupação constante para todos, envolvendo discentes, docentes, monitores. E com a atuação conjunta desses sujeitos o curso pode ser finalizado, e o objetivo de sua criação, que era possibilitar a graduação de militantes no curso de geografia, estaria concluído.

### 2.3.1 Trabalhos de conclusão de curso

Como relatado anteriormente, muitas monografias tiveram seus objetivos determinados por necessidades das organizações de base de cada movimento social desde o início do curso, o que gerou a criação de uma disciplina extra de pesquisa, já no segundo ano de graduação.

Eles se empenharam em procurar respostas, e assim auxiliar em questões pertinentes ao seu movimento social de origem. No entanto esta postura não foi generalizada. Algumas representações regionais dos movimentos tiveram mais dificuldade em se organizar na definição de temas de pesquisas pertinentes as suas necessidades, o que gerou uma escolha aleatória do tema.

Os longos períodos de afastamento do ambiente escolar também causaram dificuldades de organização durante este processo.

A maior dificuldade enfrentada no processo de construção estava na escrita, em conseguir transpor para o papel as suas experiências e análises. E posteriormente adequar seu texto às normas de escrita e produção de textos da academia. Outra dificuldade estava em entender e aceitar o fato de todo trabalho acadêmico necessitar de fundamentação e respaldo teórico para as suas falas e posições. Para entendimento final, cada parte cedeu um pouco, tanto o orientador quanto o educando.

[...] Entendeu-se que nessa necessidade de militância deles, as monografias não seriam acadêmicas regulares. Então elas têm outro perfil, e isso desenvolveu durante o [...] último ano de curso, em que eles desenvolveram a monografia. Esse perfil de monografia era outro. Então exigências deveriam ser outras, as cobranças deveriam ser outras. (Monitora do CEGeo vinculada ao NERA. Entrevista realizada em 21/10/2014)

O acordo ficou definido que o que fosse possível fundamentar ele fazia, o que não era ele deixava claro no texto que aquilo fazia parte da militância dele. Este processo envolvia memória de atuação em diversas frentes de luta, em locais distintos. Algumas envolvendo ocupações, outras marchas, outras situações de despejos, mas que não tem um registro formal em livros, boletins, artigos, etc. ou em material produzido por meios de comunicação de massa.

Para os que não conseguiam utilizar os computadores, os monitores digitavam seus textos e colocavam nas normas da ABNT. Houve casos em que o educando escreveu a maior parte de sua monografia em um caderno, e com a ajuda do monitor conseguiu colocá-la em meio digital.

Dado a diversidade do processo de construção das monografias, foi promovido um processo chamado de restituição, que se assemelha ao da qualificação, onde eles fizeram uma apresentação prévia do trabalho a uma banca. Receberam contribuições dos professores e assim fizeram uma segunda versão e terminaram seus trabalhos.

A princípio os mais velhos apresentaram mais dificuldades e também foram mais resistentes em adequar a sua escrita à norma culta, porém foram os que mais se dedicaram e escreveram os melhores textos. Segundo a coordenação do CEGeo, a superação foi notória, as monografias ficaram com qualidade de mestrado.

A orientação foi feita por professores da UNESP, as contribuições docentes para a construção das monografias estava na orientação, construção contínua de ambiente físico e intelectual propício para a realização das monografias.

[...] Não foram todos, mas eu diria que um número expressivo deles (educandos) seguiu muito a sério isso aí, e por isso que conseguiram êxito. Que eram cobrados por nós, pelos professores, pelos orientadores e eram cobrados pelo movimento. Eu assim sinceramente eu acabei me realizando profissionalmente, politicamente podendo contribuir com eles nesse aspecto, porque eu também fui orientador (...). Quer dizer que se eles não tivessem feito o curso eles não conseguiriam escrever o que escreveram. O curso potenciou esse salto, as leituras, os professores. A confiança que foi sendo construída entre eles, a coordenação e aí entre eles também e o próprio respeito que os movimentos que eles faziam parte, também delegaram a eles, falaram: esse cara aí não tá brincando. Tá vindo com resultado. E é claro, imagina, são ambientes tensos de disputas internas. Isso aí não tem jeito (Coordenador do Cegeo. Entrevista realizada em 20/10/2014).

As orientações seguiram diferentes linhas teóricas, o que propiciou uma diversidade de concepções presentes nos trabalhos. Foram dois dias de defesa para 45 monografias. Um processo cansativo, dividido em duas salas e diversos professores disponíveis para banca, mas que propiciou o encerramento do curso no prazo previsto no projeto inicial.

### 2.3.2 Limitações e potencialidades encontradas na formulação de um curso de geografia sobre a perspectiva da educação do campo

Este curso foi formado por sujeitos com formações acadêmicas e políticas bem diferentes entre si, que na construção do curso se propuseram a adentrar numa proposta que mesclassem as realidades do espaço acadêmico e a da militância pela educação, terra, resistência por construção de barragens, e assim por diante. Essa proposta levou a muita discussão política, comoção e trabalho, que se perpetuaram até o fim do curso.

Essa iniciativa partiu de um grupo bem singular que era composto por um número pequeno tanto do corpo docente como do corpo discente da pós graduação, ligados ao Departamento de Geografia daquela universidade. Em 2005 essa discussão não era contemplada pelo CEPE, por isso tantos entraves na aprovação

do curso. A morosidade que esteve presente na aprovação do projeto, e o pouco tempo disponibilizado para o vestibular também prejudicou a inscrição de candidatos para o CEGeo.

A burocracia exacerbada é um fator característico das universidades públicas brasileiras, e que dificultaram o processo de prestação de contas. A liberação de verba pelo convênio INCRA/Pronera estar relacionada ao número de alunos foi um fator limitador.

Apesar de existirem outras experiências de graduações com formação de educadores pelo Pronera, o coordenador do CEGeo argumenta a singularidade da proposta para a UNESP, tanto em escala institucional, quanto numa escala de Departamento de Geografia. Não havia precedentes dentro daquela instituição, para que se tornassem guias ou apoio na execução do curso.

Algumas outras limitações foram citadas, por exemplo, a dificuldade de adequação a rotina de trabalho e estudo na ENFF; porém acreditamos que elas são características da divergência de organização e organicidade entre universidade e a educação pretendida por e para os movimentos sociais através da educação do campo.

Segundo o educando de São Paulo, integrante da coordenação pelos movimentos sociais, a limitação está na universidade aceitar a prática como conhecimento, e não apenas aquela fornecida pelo laboratório. Na Educação do Campo, a proposta está em associar a teoria com a prática.

Como fazer se a universidade acredita que o conhecimento está só nos livros e textos? [...] Então essa é uma grande discussão. No nosso curso sim, a gente foi conduzindo isso, mas de certa forma isso não está resolvido. Quer dizer que há uma resistência da universidade e isso, em função de todo sistema de que se você está fora da sala de aula você está limitado em relação ao aprendizado. (Educando de São Paulo, integrante da coordenação pelos movimentos sociais. Entrevista realizada em 26/03/2014)

Pode-se notar através das entrevistas que houve uma resistência pela universidade de aceitar os moldes de um curso ligado a Educação do Campo e tudo que este conceito remete; como também houve resistência dos militantes aceitarem as premissas políticas, ideológicas e estruturais que compõem a universidade. A ainda dificuldade em entender os diferentes posicionamentos existentes na universidade, inclusive de grupos que se constroem contra ou a favor dos posicionamentos oficiais da instituição.

As limitações não estavam na estrutura do curso, mas do distanciamento que os alunos tinham do modelo de produção de conhecimento da academia. Então isso dificultava a produção dos trabalhos, ou uma perda de legitimidade na escrita por não entenderem inicialmente a necessidade do embasamento teórico necessário na apresentação do tema. Eles eram muito unidos e se ajudavam muito, inclusive nos estudos. (Monitor do CEGeo, vinculado ao CEGeT. Entrevista realizada em 20/10/2014)

Visto as dificuldades enfrentadas durante o curso, o vice coordenador do CEGeo apontou questões problemáticas como a formação inicial frágil e dificuldade da escrita acadêmica.

O interessante de se reconhecer que a defasagem na educação dos moradores de áreas rurais é um problema recorrente no espaço agrário brasileiro, e que os profissionais formados por este curso saíram aptos a auxiliar na resolução dessas dificuldades, principalmente quando retornam aos seus assentamentos e salas de aula, e contribuem para uma formação de maior qualidade em suas escolas. Ou quando utilizam suas pesquisas para auxiliar na lutas travadas pelos movimentos sociais

Ele [o CEGeo] possibilitou que a classe trabalhadora chegasse a universidade, além de instruir os militantes, a fim de fortalecer a luta que seus movimentos sociais travam. O curso permitiu que eles buscassem resolver problemas relacionados as lutas travadas pelos seus movimentos sociais. A turma era vista como coletivo, os professores sabiam que nós éramos do MST, que nos organizávamos em grupos, e eles aproveitavam isso pras leituras, trabalhos. Havia uma cobrança interna dos educandos para que todos fossem bem, uns ajudavam os outros. Havia uma cobrança sobre a responsabilidade de corresponder a oportunidade de estudar que eles estavam tendo, mas que outros militantes não tinham naquele momento. (Educando do Rio Grande do Sul. Entrevista realizada em 28/03/2014)

Um dos fatores que auxiliou no desenvolvimento e melhora da qualidade de produção de trabalhos escritos da turma, foi o reconhecimento dessas dificuldades e o compromisso assumido com os movimentos sociais de cumprir as tarefas a eles delegadas em suas pesquisas. A construção de um coletivo, presente na turma também moveu o curso. A ideia de que ninguém ficaria para trás, deu força a muitos para continuar os estudos. Segundo um monitor ligado ao CEGeT, os educandos “não queriam fazer por fazer, queriam se fortalecer em suas lideranças, e comunidades” (Monitor do CEGeo, vinculado ao CEGeT. Entrevista realizada em 20/10/2014).

A reunião de distintos fatores, como a experiência nos respectivos movimentos sociais, a atuação de monitores e professores, fez uma grande diferença no resultado final do curso, ou seja, na educação oferecida para estes educandos.

Logo, as dificuldades não estavam apenas nas construções de textos, ou na rotina exaustiva das disciplinas concentradas, mas no significado que era estar na universidade e todos os conflitos que a união entre uma das universidades mais tradicionais de São Paulo como a UNESP e a diversidade de comportamento e concepções de movimentos sociais de esquerda política podem causar.

As potencialidades do curso também estão relacionadas aos resultados encontrados em outras experiências de formação de professores realizadas em parceria dos movimentos sociais e universidades através do Pronera, que envolveram, desde a formação dos educadores que atuam em assentamento e acampamentos da reforma agrária, até a elevação do nível de escolaridade dos educandos, com que estes educadores trabalham, como podemos ver abaixo:

Ao longo desse período, a formação dos educadores no Pronera assumiu duas importantes dimensões. A primeira refere-se à contribuição para a formação dos educadores que vão atuar nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária. Essa dimensão denota que o programa não somente possibilitou o acesso à formação dos próprios educadores, mas ainda criou condições especiais para que estes educadores ampliassem o direito à educação para milhares de jovens e adultos no seu próprio lugar de vida e moradia. A segunda dimensão refere-se à própria formação por dentro do programa, ou seja, à capacidade de ampliação da escolarização em diversos níveis pelos próprios educadores. O Pronera contribuiu direta e indiretamente para assegurar o direito ao acesso à educação em diversos níveis, não somente nos níveis mais elementares da formação dos educadores, condição necessária para a qualidade social e política que se busca dar à educação brasileira. (IPEA, 2015, pág. 12)

Em relação a ciência geográfica e ao ensino de geografia, o curso potencializou a formação de intelectuais orgânicos<sup>71</sup> focados a construir interpretações geográficas dedicadas a contemplar as necessidades, premissas e projetos da educação do campo para os educandos, militantes e trabalhadores e trabalhadores do meio rural brasileiro. Estes educandos utilizaram suas vivências, questionamentos, o espaço da universidade e a sua militância para produzir distintas

---

<sup>71</sup> A interconexão do mundo do trabalho com o universo da ciência, com as humanidades e a visão política de conjunto formam, em Gramsci, o novo princípio educativo e a base formativa do intelectual orgânico (SEMERARO, 2006, pág. 6).

formas de ciência e saberes geográficos, que em alguns casos foram implementados, como explicitaremos no próximo tópico.

### 2.3.3 Desdobramentos finais

O objetivo do curso era formar militantes geógrafos capazes de ajudar na organização dos territórios dentro dos assentamentos, dentro do seu estado; que fossem capazes de desenvolver pesquisas, entender as relações que compreendem a escala do local; leitura sobre posturas hegemônicas; questionamento sobre as formas de educação e a quem elas servem, entre outros. Tudo isso com foco no campo. E segundo os relatos o curso terminou com êxito, como podemos ver abaixo:

Ela foi muito boa pra nós do campo que tem essa relação do que ta trabalhando, te que ta ali dentro dos movimentos sociais, mas quem teve a oportunidade de nós estudar e continuar nossa vida militante (...). Saiu dali uma turma de militantes geógrafos que poderão contribuir com suas comunidades (Educando do Rio Grande do Sul, entrevista realizada em 28/03/2014).

Um exemplo das superações que envolveram o curso, foi a mudança na identidade que os militantes contraíram pra si. No início tinham resistência a se identificar como estudantes da UNESP e por isso alegavam ser estudantes que estavam na UNESP, mas pertenciam ao MST, ou ao MAB, e assim por diante. A superação desse padrão fez com que achassem que era melhor serem militantes dentro da universidade do que resistentes fora da universidade.

Os educandos começaram a pensar o espaço da universidade como sendo deles também, trabalhando a ideia de que não há homogeneidade de relações no espaço acadêmico. Houve a possibilidade de entender que a pré concepção do que seria uma universidade formada apenas pela burguesia, estaria sendo menos justa e ineficaz do que uma leitura mais complexa de tal realidade.

Em contrapartida, a universidade ofereceu um dos melhores cursos de geografia (Coordenador do CEGeo, entrevista realizada em 20/10/2014) que seria possível planejar em território nacional, que segundo o coordenador e o vice-coordenador do CEGeo, ofereceu aulas com as maiores referencias nacionais da

geografia como o Ariovaldo Umbelino de Oliveira, o Jurandir Ross, e assim por diante. Além de ter produzido monografias que se tornaram referência sobre os assuntos tratados, até porque a maioria retratava estudos que foram postos em prática, seja nas cooperativas, nas escolas, nos assentamentos, e assim por diante.

Todos se formaram no bacharelado e na licenciatura, pois entendem que a luta está em várias instâncias e espaços. Como exemplo podemos observar as estratégias utilizadas pelas regionais ao indicar os militantes e seus objetos de pesquisa: a regional do Paraná optou por fortalecer as 11 militantes que trabalhavam nas escolas itinerantes; o pessoal do MAB se dedicou a estudar as fontes de energia e a apropriação do capital sobre elas; o pessoal do Rio Grande do Sul estudou sobre eucalipto e a relação do trabalho, para entender porque as pessoas saíam dos assentamentos atrás de uma outra renda; 2 educandos também do Rio Grande do Sul estudaram sobre o arroz e agroecologia, e atualmente mais de 500 famílias produzem arroz ecológico no estado. Como já foi dito, nem todos tinham uma pesquisa pré definida pelo movimento social e sua regional, mas a maioria sim. Dependia do grau de organização da sua regional.

Sobre a atuação, educandos que foram entrevistados para esta pesquisa, temos o educando do Rio Grande do Sul, que em 2014 estava trabalhando na Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, contribuindo com a coordenação pedagógica de um curso de veterinária do convenio da UFPEL com o Pronera e o MST. Desenvolvendo projetos de interesse do MST, a partir de conhecimentos adquirido na graduação.

A gente consegue fazer uma intervenção qualificada hoje nos espaços que a gente vai, porque a nossa organização era feita de nós mesmo. No dia que um sair, ou outro sair, ou deixar de contribuir, a gente acaba perdendo, a organização acaba perdendo. (...) dos 5 que nos formamos do Rio Grande do Sul, as pessoas continuam trabalhando nos seus lotes e também atuando nas escolas. Eu por exemplo to atuando, contribuindo lá nas turma de veterinária. A organização me deu a tarefa de ir lá contribuir. A partir dali também já posso fazer outra leitura com os outros educando que estão estudando, fazendo faculdade agora, curso superior que possa contribuir nesse. Eu acho que valeu a pena, que pra mim, pra organização eu acho que foi valioso, porque as pesquisas vão também te ajudando de alguma coisa nesse sentido, pra gente ir avançando e melhor qualificando nossa atuação nos próprios territórios que estamos atuando, seja ele na escola, na pesquisa, a onde for a gente consegue ajudar melhor. (Educando do Rio Grande do Sul, entrevista realizada em 28/03/2014)

O educando do Espírito Santo já era professor, e continua sua atuação nas escolas agrícolas:

Eu entrei no curso por ser professor na escola família agrícola, que é uma escola que está vinculada a Via Campesina, que naquele período ela tava dentro da concepção do projeto de educação do campo, que alguns professores foram indicados a fazer o curso de geografia pra também fazer uma leitura da pedagogia da alternância, das escolas agrícolas, da questão geográfica, pra contribuir pro desenvolvimento. (Educando do Espírito Santo, entrevista realizada em 25/03/2014)

Em 2014 já no mestrado, continuou na mesma perspectiva de pesquisa sobre as escolas agrícolas da região do Espírito Santo, além de integrar organicidade no movimento camponês do MST. Segundo ele o mestrado proporcionou a continuação dos estudos iniciados na graduação.

Mas não foram apenas os educandos que se beneficiaram com o CEGeo, os monitores relataram como a experiência influenciou positivamente na sua formação, e que mantém contato com educandos e educandas do CEGeo. O monitor ligado ao CEGeT em 2014 estava realizando uma pesquisa no Pontal de Paranapanema com o apoio dos militantes do MST. Nas contribuições que levou para sua formação acadêmica, estava o aprendizado de levar questões para as aulas, passou a se comportar diferente na academia repensando seu papel nela.

A monitora ligada ao NERA relata que entrou aluna da UNESP, e monitora do CEGeo, e hoje se considera e também é considerada pelos educandos do CEGeo como militantes pesquisadores, assim como outros monitores que atuaram conjuntamente com a turma. Em 2014 estava atuando num grupo de pesquisa que estuda os conflitos pela terra, que começou a fazer parte por causa do projeto de monitoria. Está terminando o Bacharelado e pretende entrar no mestrado, trabalhando na temática.

Como projeto, este curso só teve uma edição, o que causa polêmica, dado a singularidade da experiência, a contribuição que a universidade pode fazer a sociedade, que favoreceu a formação acadêmica de minorias políticas como os militantes de movimentos sociais oriundos do campo, além da importância significativa da abertura de precedentes para outra experiência deste tipo.

No entanto segundo os coordenadores o excesso de trabalho e a demanda da universidade não possibilitam uma segunda turma, sob as mesmas condições de trabalho que estavam presentes na primeira. A sobrecarga de trabalho, a falta da remuneração devida pela UNESP ou pelo INCRA aos profissionais da educação, ausência de férias por 5 anos, além de uma difícil dinâmica burocrática, são fatores que nos deixam pessimistas sobre uma segunda experiência deste porte. Segundo o

vice coordenador do CEGeo, a universidade está impossibilitada de suprir as necessidades da sociedade, não há material humano suficiente. Segundo o coordenador, "(...) o maior desgaste para fazer os cursos funcionarem, ta sediado na dinâmica burocrática".

Segundo Roberto Leher (2015) este processo de precarização da universidade brasileira, está associada a perda da autonomia em desenvolvimento de pesquisas com caráter social, que ocorre na mesma proporção espacial e temporal a universidade se compromete com "dispositivos de poder do capital". Como consequencia tem-se uma refuncionalização da instituição que descaracteriza sua função social, comprometida com as necessidades da sociedade, e a ética na produção do conhecimento:

Com essa refuncionalização da universidade, a própria instituição universitária corre grave risco, pois assume a função de organização voltada para fins particularistas e utilitaristas, subordinada aos dispositivos de poder do capital, não ciosa de sua autonomia e, cada vez mais frequentemente, a serviço da legitimação do que é ilegítimo, comprometendo a ética na produção do conhecimento (LEHER, 2015, p. 14).

Programas de controle sobre a produção a partir do financiamento e aprovação<sup>72</sup> de pesquisas e conseqüentemente conhecimento, foram criados a fim de limitar as atividades a serem exercidas na universidade como é o caso das agências de fomento, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq, que desempenham uma importante prestigiada avaliação dentro da academia.

Dentro deste contexto nacional de regulação do trabalho docente, e do teor das pesquisas a serem realizadas/ financiadas pela universidade e pelas agências de fomento, a função social da universidade fica cada vez mais invisibilizada, quase que impossibilitada de ocorrer. A luta por cursos especiais como o CEGeo se tornam dispendiosas, carecendo de dedicação de docentes, que ainda acreditando no dever social da universidade, se doam em horas de trabalho excessivas, assim como os movimentos sociais, em busca de construir projetos que atendam as necessidades de grupos minoritários politicamente.

---

<sup>72</sup> Necessidade de legitimar a pesquisa enquanto relevante para a sociedade acadêmica.

Mesmo não havendo até 2015 a 2ª turma de graduação na UNESP, um curso de mestrado regular criado pela mesma instituição com apoio da Cátedra UNESCO Educação do Campo, é fruto dessa experiência. O Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe<sup>73</sup>, conhecido como TerritoriAL foi inaugurado em 2013 com as seguintes especificações:

Em meados de 2013, o Programa de Pós – Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (área de Geografia) foi inaugurado no Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI), em São Paulo, com um convênio com a ENFF e parceria com a Via Campesina e o Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO). O *TerritoriAL* é voltado para a formação de pessoas oriundas dos territórios camponeses, quilombolas, indígenas ou de outras populações tradicionais e daqueles que atuam para o desenvolvimento dessas comunidades. Este é primeiro curso voltado para o desenvolvimento territorial das comunidades camponesas e conta com apoio do PRONERA, UNESCO, CNPq, CLACSO e CAPES. (Guimarães, 2013)

Vários alunos do CEGeo deram continuidade a sua formação acadêmica neste mestrado, dando também prosseguimento a sua militância.

---

<sup>73</sup> Para mais informações acessar: <http://www.ippri.unesp.br/#!/territorial>.

## CONCLUSÃO

A estrutura deste trabalho foi pensada na forma de contemplar a experiência do CEGeo, contextualizando o seu processo de criação, além de todos os processos anteriores que contribuíram direta ou indiretamente para a sua construção. Desta forma nosso trabalho teve como proposta inicial diferenciar a educação rural da educação do campo, além de apresentar os desdobramentos que esta última teve no campo legislativo ressaltando os pressupostos de origem de cada uma dessas formas de educação. A apresentação do Pronera também se fez necessária, uma vez que este programa, apesar de apresentar muitas limitações, tem sido um dos principais financiadores da educação pública em áreas de reforma agrária no país, além de ser um das poucas políticas públicas<sup>74</sup>, que propõem a união entre escolas, instituições de ensino e/ou universidades, entre outros, com os movimentos sociais para se pensar e construir conjuntamente uma educação para, no e do campo.

A luta por uma educação do campo, logo se desdobra em várias etapas, que podemos classificar resumidamente como:

- a) Processo de conscientização da necessidade de se ter uma educação direcionada aos interesses dos camponeses, contrapondo-a com a educação rural, proposta por modelos desenvolvimentistas do campo brasileiro, atreladas ao agronegócio e a sua expansão que inclui práticas capitalistas de produção, organização e expropriação do espaço agrário brasileiro e de seus trabalhadores.
- b) Organização de debates e amadurecimento das propostas de definição da Educação do Campo a partir reuniões, censos, congressos, cartas, produções textuais, ocupações, campanhas, e assim por diante, que ao dar visibilidade dêem legitimidade a luta.
- c) Criação de projetos, programas e leis que dêem suporte a realização e propagação de ações concretas, da Educação do Campo.
- d) Realizações concretas e pontuais de projetos educacionais com diretriz na Educação do Campo.

---

<sup>74</sup> Criado como um programa de governo em 2008 é transformado em política pública em 2010, através do Decreto de nº 7.352/2010.

Não ignoramos as dificuldades, contradições, conquistas e diversidade de experiências que contemplaram este projeto. Não desejamos criar um modelo linear e simplista da concepção de construção e luta da educação do campo, apenas elencamos estes fatores de forma didática com o objetivo de elucidar o que consideramos serem importantes momentos de conquista, construção e luta que os movimentos sociais e seus militantes vem produzindo a partir da concepção de Educação do Campo

Entendemos que o CEGeo faz parte deste quarto apontamento, como uma experiência singular e pontual que envolve Educação do Campo e ensino superior de Geografia. Singular por ser o primeiro curso universitário de graduação em geografia que envolve movimentos sociais do campo na concepção e gestão do curso, no Brasil. Criando precedentes para a superação de uma narrativa histórica de expropriação do trabalho e desapropriação do conhecimento, tornando-os inclusive produtores de saberes acadêmicos e científicos. Pontual por ser a única edição deste curso até agora.

Sobre a pontualidade das experiências Molina (2002) aponta a importância da concretização delas, mas há necessidade de ampliação dessas experiências, garantindo a universalização do acesso à educação para todos.

A educação do campo tem se desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza de que isto não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação. Do Setor de Educação do MST e da articulação nacional *Por Uma Educação do Campo*, 2002, p. 18.

Desta forma, acreditamos o estudo do CEGeo pode contribuir com esta nova etapa de luta pela universalização da educação, enquanto registro da experiência, propondo um entendimento de como as relações se deram entre a universidade e os movimentos sociais através da materialização da Educação do Campo num curso de graduação em geografia.

Além das observações realizadas durante o trabalho sobre o formato do curso e as resistências para sua implementação na UNESP, alguns novos elementos foram surgindo em meio a realização deste trabalho.

Ao transcorrer da pesquisa, estes elementos que gostaríamos de destacar, apareceram principalmente no período de realização das entrevistas, como: i) a

tensão existente entre o planejamento curricular e a burocracia da universidade; ii) a discussão sobre o papel da universidade como legitimador da produção do conhecimento e de quem o produz; iii) os impasses causados pelas diferentes metodologias do curso especial e o curso regular.

No primeiro caso, acreditamos que a burocracia presente na universidade, é utilizada como uma prática de controle sobre a construção de conhecimento e sua aplicação na sociedade. Este fator burocrático gerou vários tensionamentos durante a construção e ocorrência do curso, que poderiam comprometer a experiência do CEGeo. Entre eles estava desde a aprovação do curso; o curto tempo disponível para a divulgação do concurso de seleção do vestibular; a limitação de verba; a definição do currículo prescrito, que não sofreu mudanças em relação a graduação regular de geografia da UNESP, como forma de garantir a sua aprovação; a necessidade de constante negociação de espaços, assim como equipamentos eletrônicos a serem utilizados na faculdade; até a difícil prestação de contas, que só foi finalizada três anos após a colação de grau do educandos.

Esta burocracia também aparece como um fator limitador, quando através da excessiva demanda de trabalho que gera, desestimula a criação de outras experiências como esta pelo mesmo grupo que pensou, desenvolveu e implementou a primeira turma de geografia. O que, se ocorresse, levaria a experiências cada vez mais aprimoradas entre universidade, a geografia e os movimentos sociais.

Como segundo ponto, destacamos o papel da universidade e a produção de conhecimento, a quem esta serve e a quem deveria servir. Questões como a ocupação da universidade pelos movimentos sociais, a resignificação das práticas em sala de aula, além do estímulo aos debates políticos nas mesmas, foram heranças deixadas pela turma Milton Santos na UNESP. Eles tiveram um papel essencial na democratização do espaço da universidade e na construção de conhecimentos geográficos, pertinentes ao público alvo deste curso. Essa produção esta registrada nos trabalhos monográficos de cada estudante aprovado pelo CEGeo. Em sua maioria foram construídos dentro de um processo dialético de construção de conhecimento entre teórica e prática, entre saberes científicos e não científicos, partindo da origem e propósitos dos sujeitos a quem o trabalho serviu. O fato de serem intelectuais orgânicos, como foi tratado durante a dissertação, construindo trabalhos sobre o campo, gera mais prestígio e legitimidade ao saber produzido.

O fato da metodologia do curso estar fundamentada na Pedagogia da Alternância levou a alguns proposições e posicionamentos, que acreditamos fazer parte das contradições presentes na implementação de um curso que envolve organizações e organicidades tão distintas como a universidade e os movimentos sociais. A origem da Pedagogia da Alternância não ter uma origem acadêmica é um dos elementos que explica a falta de intimidade do método com experiências institucionais a nível superior. Porém não muda o fato de haver uma grande resistência da universidade em aceitar o tempo comunidade, enquanto elemento de conhecimento, em que a práxis se constrói através da relação dialética entre prática e teoria.

Essas considerações, não estão de forma nenhuma fechadas a questionamentos e mais discussões. Elas na verdade, apontam apenas um pequeno horizonte das disputas que os movimentos sociais travam pela esfera da educação superior no Brasil, e do quanto a Geografia pode e deve contribuir nesse processo.

Sendo assim, apesar de trabalharmos diversos pontos sobre o CEGeo durante a dissertação, algumas questões que surgiram não foram exploradas ao máximo. Isso aconteceu porque elas ultrapassavam os objetivos propostos, mas nem por isso devem ser menosprezadas ou esquecidas. Elas demonstram a complexidade que é pensar experiências de Movimentos Sociais tensionando o espaço da universidade pública.

Por isso, o que buscamos aqui, antes de conclusões fechadas, são encaminhamentos possíveis e extremamente necessários para o avanço da compreensão de como os movimentos sociais através da educação do campo, lutam por um processo de ensino democrático e justo para todos, e principalmente, de como o CEGeo foi uma experiência rica e que precisa servir de exemplo para outras posteriores.

Entre alguns dos encaminhamentos podemos apresentar, especialmente três possíveis análises, que carecem de atenção futura. A primeira com caráter mais específico da turma, e outras duas de abordagem mais amplas:

- Trajetória dos alunos após o CEGeo. Para entender as consequências do curso, é necessário um estudo mais aprofundado sobre as trajetórias, inclusive sobre o curso de mestrado criado para atender

esses alunos, que coloca mais um complexo debate sobre o papel da universidade, na qualificação desses alunos.

- O impacto do tempo comunidade no currículo de geografia. Falamos no trabalho sobre a importância da Pedagogia da Alternância para o andamento do curso, e de como a relação tempo espaço estabelecida por esta metodologia é fundamental para que estes alunos completassem a graduação. Porém, um elemento que o trabalho não percorreu, mas que acreditamos ser importante para pensarmos além da realização do curso, é como pensar o currículo de geografia, no que diz respeito ao ensino superior dentro dessa relação da práxis formada a partir da relação do tempo escola com o tempo comunidade.
- O papel desse curso para a Educação do Campo enquanto campo conceitual e curricular. Talvez essa seja a questão mais importante, e que necessitaria de um trabalho de mais fôlego dedicado a ela. Pois a partir desta experiência, podemos pensar mais formas de desenvolver aplicações práticas da Educação do Campo, materializadas nos currículos prescritos e praticados do CEGeo, a fim de fortalecer a construção de outras experiências como esta, que atendam os militantes e auxiliem a diminuir a defasagem educacional do campo através da formação de mais professores.

De certa forma, o que esse conjunto de temas/questões nos apresenta é a importância de propor a disputa por uma outra Universidade, que incorpore sujeitos e especificidades que normalmente são ignorados. Destaca o papel da Geografia, enquanto ciência que pode ajudar nos processos de lutas, por educação e pela terra. Portanto, o CEGeo foi uma experiência, que demonstra, que o ato de ensinar e também de aprender é um ato político, e deve ser assim tratado, como afirmava Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE DIREITO. *Tribunal confirma validade de convênio que criou curso de Direito na UFG para beneficiário da reforma agrária*. 2012. Disponível em JusBrasil: <http://abdir.jusbrasil.com.br/noticias/100041872/tribunal-confirma-validade-de-convenio-que-criou-curso-de-direito-na-ufg-para-beneficiario-da-reforma-agraria>. Acesso em 2/12/2015.

ALENTEJANO, P. A formação do professor de Geografia e a Educação do Campo no Rio de Janeiro. In: SACRAMENTO, A.C.R. et. al. (org). *Ensino de Geografia: Produção do espaço e processos formativos*. Rio de Janeiro, 2015.

\_\_\_\_\_. *As relações campo-cidade no Brasil do século XXI*. Terra Livre. V. 21, 2º sem. 2003. p. 25-39.

APPLE, M. Afinal, de quem é este currículo? In: M. APPLE, *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes. 1997(a).

\_\_\_\_\_. Introdução: A política do conhecimento oficial. In: M. APPLE, *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis- RJ: Vozes. 1997 (b).

\_\_\_\_\_. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. & SILVA, T.T. *Currículo, Cultura e sociedade*. 11.ed.- São Paulo: Cortez. 2009.

ARAÚJO, C., & MERCÊS, M. *Reforma agrária e Direito*. 2012 Disponível em Brasil de Fato: <http://www.brasildefato.com.br/node/11550>. Acesso em 2/12/2015.

AS 50 MAIORES EMPRESAS DO AGRONEGÓCIO. (16 de novembro de 2011). Acesso em 2014 de agosto de 29, disponível em Exame.com: <http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/as-50-maiores-empresas-do-agronegocio> Acesso em 12 out. 2014.

ARRUTI, J.M. *Da 'educação do campo' à 'educação quilombola': caminho aberto pela centralidade do território*. Net, Rio de Janeiro, maio. 2011. Seção Textos Lapf. Disponível em: <http://lapf-puc-rio.blogspot.com.br/2011/05/da-educacao-do-campo-educacao.html>. Acesso em: 7 nov. 2015.

BARRETO, E.. *Política educacional e educação das populações rurais*. In: F. & madeira, *Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social*. São Paulo: Cortez. 1985.

BOGO, A. . A questão da Educação do Campo e as contradições da luta pelo direito. In: A. NASCIMENTO, R. CHAVES, & M. O. SODRÉ, *Educação do Campo e contemporaneidade*. Salvador: EDUFBA. 2013. p. 91-108.

BOGO, A.. A Mística. In: CALDART, et. al. (org.) *Dicionário de educação do Campo*, Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Vênancio, Expressão Popular. 2012.

BRANDÃO, C.R. Educação fundamental ao fundamental de educação. In: *Cadernos Cedex: Comcepções e experiencias de educação popular*. Ano 1, v. 1. 1980.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago.1971. Seção 1, p. 6.377.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833.

\_\_\_\_\_. Governos Federal. *Manual da Legislação Federal sobre Convênios da União: Orientações aos Municípios*, 2009. Disponível em: [www.avbbrasil.org.br/diretorios/biblioteca/informacoes/manual-convenios.pdf](http://www.avbbrasil.org.br/diretorios/biblioteca/informacoes/manual-convenios.pdf). Acesso em: 12 out. 2014.

BRAY, S. C. Perspectivas teórico-metodológicas da Geografia agrária. In: org., MARAFON, G., RUA, J. & M. RIBEIRO, *Abordagens teórico-metodológicas da Geografia agrária*. 1 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2007. p. 330.

BURITY, J.. *Identidade e múltiplo pertencimento nas práticas associativas locais*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. 2006.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento* In: *Escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, Roseli Salete Caldart (org). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Nº 4 Brasília, DF: 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular. 2004.

\_\_\_\_\_. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. *Por uma Educação do Campo* 4 ed. Petrópolis,RJ: Editora Vozes. 2008. p. 67-85.

\_\_\_\_\_; et. al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Vênancio, Expressão Popular. 2012.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Movimento*. In: CALDART, & et.al, *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Vênancio, Expressão Popular. 2012. p. 246.

\_\_\_\_\_, et. al. *Escola em Movimento: instituto de educação Josué de Castro*. São Paulo: Expressão Popular. 2013.

CAMPO, F. F. *Movimentos lançam documento sobre o atual momento da Educação do Campo*. Disponível em: Movimento dos trabalhadores rurais sem Terra-MST (s.d.): [http://webmail.mst.org.br/service/home/~/FONEC\\_%20NotasAnaliseMomentoAtualEducampo.pdf?auth=co&loc=pt\\_BR&id=15862 &part=2](http://webmail.mst.org.br/service/home/~/FONEC_%20NotasAnaliseMomentoAtualEducampo.pdf?auth=co&loc=pt_BR&id=15862 &part=2). Acesso em: 2 out. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Brasil. Parecer CNE/CEB 2/2008 de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 29 abril 2008. Seção 1, p. 25.

FACULDADE DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA/UNESP. *Curso De Graduação Em Geografia*. Relatório síntese de reconhecimento do Curso Especial de Graduação em Geografia. Convênio UNESP/INCRA/ENFF/Pronera. Presidente Prudente – SP (s.d.).

FERNANDES, B. M. *Relatório de atividades do Curso de Graduação em Geografia, 2ª Etapa, jul-dez/2007*. Presidente Prudente. 2009.

FREIRE, P. & NOGUERIRA, A. *Que fazer: Teoria e Prática em Educação Popular* 11 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2011.

\_\_\_\_\_. A concepção "bancária" da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: *Pedagogia do oprimido* .48 ed.. São Paulo: Paz e Terra. 2001. p. 65-87.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 15 ed.. São Paulo: Paz e Terra. 2008.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39 ed.. São Paulo: Paz e Terra. 2009.

FRIGOTTO, G.. *A produtividade da escola improdutiva*. 9 ed. v. 1. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

GUIMARÃES, R.B. (responsável) *Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL)*. Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais. Disponível em: In: <http://www.ippri.unesp.br/#!/territorial>. Acesso em: 8 dez. 2015.

HAESBAERT, R. *O Mito da desterritorialização*. Do "fim dos territórios" à, multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2004.

INCRA. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: PRONERA*. Manual de operações. Brasília. 2004.

INCRA GOIAIS. *Curso de direito para assentados foi experiência inédita e polêmica*. 2013. Disponível em: Blog do Incra Goiás: <https://incragoias.wordpress.com/2015/08/12/curso-de-direito-para-assentados-foi-experiencia-inedita-e-polemica/> Acesso em: 1 dez. 2015.

IPEIA. *II PNERA Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária*. Brasília, 2015.

LEITE, S. C. A trajetória sócio-histórica da escola rural. In: S. LEITE. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez. 1999. p. 27- 56.

LEHER, R. *Movimentos Sociais, padrão de acumulação e crise da universidade*. Trabalho Encomendado GT11 - Política de Educação Superior. Florianópolis: 37ª Reunião Nacional ANPEd. 2015.

LOBBO & CIVATTA.. *Pedagogia Socialista*. In: CALDART, & Et.al., *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, SãoPaulo: Escola Politécnica Joaquim Vênancio, Expressão Popular. 2012. p. 563-571.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Caderno Secad 2 - Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília, DF: SECAD. 2007.

MOLINA, M. Por uma Educação Básica do Campo texto-BAse. In: *Por uma Educação Básica do Campo*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1999.

\_\_\_\_\_. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo, in: Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, e Roseli Salette Caldart. *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Articulação nacional Por Uma Educação do Campo. v 4. Brasília, DF: 2002.

\_\_\_\_\_ & JESUS, Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil Reflexões a partir da tríade: Campo – Políticas Públicas – Educação. In: SANTOS, et.al. (org.). *Memória e História do PRONERA – Contribuições para a Educação do Campo no Brasil*. 2010.

NOBRE. D.B.: *Uma Pedagogia Indígena Guarani na escola, pra quê?* Rio de Janeiro. Editora Curt Nimuendajú, 2009.

OLIVEIRA, A. U. *A mundialização da agricultura brasileira*. In: Anais:XII Colóquio de Geocrítica. 7 a 11 de maio de 2012. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/14-A-Oliveira.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2014.

PORTO-GONÇALVES, C. W. *A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2006.

RIBEIRO, M. *Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa Educação e Pesquisa*. V. 34, N. 1, janeiro-abril. Universidade de São Paulo, Brasil. 2008. p. 27-45.

\_\_\_\_\_. Educação rural. In: CALDART, R. S. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ROSSETTO & SILVA. Ciranda Infantil. In: CALDART, Et. al. (org.) *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Vênancio, Expressão Popular. 2012.

SACRISTÀN, J. G. Currículo e Diversidade Cultural. In: T. T. SILVA, *Território Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais* Petrópolis-RJ: Vozes.1995. p. 82-113.

SILVA, T. T. . *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autentica. 2002

SANTOS, M.. *A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2004

TAMARAT, J. A função da escola: conhecimento e poder. In: J. TAMARAT, *Educar o soberano*. São Paulo: Cortez. 1998.

THOMAZ JR, A. *Projeto Político Pedagógico. Curso de Geografia Licenciatura e Bacharelado PRONERA*. UNESP-PP, Programa de Pós- Graduação em Geografia, Presidente Prudente. 2006.

\_\_\_\_\_. *Relatório da 1ª Etapa do Curso especial de Graduação em Geografia (1º Tempo Escola -1º tempo comunidade)*. Presidente Prudente. Novembro de 2007.

VALLE H. S. & ARRIADA E. *Makarenko e Pistrak: Uma Análise da Pedagogia Social do Trabalho*. Revista portuguesa de pedagogia. Ano 46-I, 2012. p.109-125.

## ANEXO A – Cronograma CEGeo

### CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – FCT/UNESP – PRESIDENTE PRUDENTE – SP

Dados gerais:

Carga horária total do Curso: 3605 horas

Número de vagas oferecidas: 60 vagas

Prazo máximo e mínimo de integralização curricular: Tempo mínimo para a integralização do curso: 05 (cinco anos) / Tempo máximo para a integralização do curso: 05 (cinco anos)

Figura 4 - Cronograma

Curso de Geografia UNESP - Ano 1 - 2007						
<b>1ª ETAPA – JANEIRO</b>						
S	T	Q	Q	S	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				
<b>1ª ETAPA – FEVEREIRO</b>						
S	T	Q	Q	S	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28				
<b>2ª ETAPA – JULHO</b>						
S	T	Q	Q	S	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					
<b>2ª ETAPA – AGOSTO</b>						
S	T	Q	Q	S	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		
Curso de Geografia UNESP - Ano 2 - 2008						
<b>3ª ETAPA – JANEIRO</b>						
S	T	Q	Q	S	S	D
1	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			
<b>3ª ETAPA – FEVEREIRO</b>						
S	T	Q	Q	S	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29		
<b>4ª ETAPA – JULHO</b>						
S	T	Q	Q	S	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			
Curso de Geografia UNESP - Ano 3 - 2009						
<b>5ª ETAPA – JANEIRO</b>						
S	T	Q	Q	S	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	
<b>5ª ETAPA – FEVEREIRO</b>						
S	T	Q	Q	S	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	

6ª ETAPA – JULHO							6ª ETAPA – AGOSTO						
S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D
												1	2
		1	2	3	4	5	3	4	5	6	7	8	9
6	7	8	9	10	11	12	10	11	12	13	14	15	16
13	14	15	16	17	18	19	17	18	19	20	21	22	23
20	21	22	23	24	25	26	24	25	26	27	28	29	30
27	28	29	30	31			31						

## Curso de Geografia UNESP- Ano 4 – 2010

7ª ETAPA – JANEIRO							7ª ETAPA – FEVEREIRO						
S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D
				1	2	3	1	2	3	4	5	6	7
4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14
11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21
18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28
25	26	27	28	29	30	31							

8ª ETAPA – JULHO							8ª ETAPA – AGOSTO						
S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D
			1	2	3	4							1
5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8
12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15
19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22
26	27	28	29	30	31		23	24	25	26	27	28	29
							30	31					

## Curso de Geografia UNESP- Ano 5 – 2011

9ª ETAPA – JANEIRO							9ª ETAPA – FEVEREIRO						
S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D
					1	2		1	2	3	4	5	6
3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13
10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20
17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27
24	25	26	27	28	29	30	28						
31													

10ª ETAPA – JULHO							10ª ETAPA – DEZEMBRO						
S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D
				1	2	3				1	2	3	4
4	5	6	7	8	9	10	5	6	7	8	9	10	11
11	12	13	14	15	16	17	12	13	14	15	16	17	18
18	19	20	21	22	23	24	19	20	21	22	23	24	25
25	26	27	28	29	30	31	26	27	28	29	30	31	

Fonte: FCT/UNESP, RELATÓRIO SÍNTESE PARA RECONHECIMENTO DE CURSO. (S.D.) págs. 4 e 5.

## ANEXO B – Relação nominal dos docentes

Tabela 4 – Lista dos docentes

Docente	Titulação	Disciplinas	Carga (horária)
Prof. Dr. Oscar Alfredo Sobrazo Miño	Doutor	Estatística Aplicada a Geografia	60
Prof <sup>a</sup> . Livre Docente Zilda Márcia Gricolo Oikoi	Livre Docente	História Contemporânea	60
Prof. Livre Docente Antonio Thomaz Junior	Livre Docente	Iniciação a Pesquisa em Geografia	60
		Geografia do Brasil	60
		Trabalho de Campo: Dinâmica Territorial	75
Prof. Dr. Bernardo Mançano Fernandes	Doutor	Pensamento Geográfico	60
		Projeto de Integração Disciplinar	90
		Estágio Supervisionado e Trabalho de Graduação	180
		Sociologia	60

Profª. Dra. Mirian Cláudia Lorenção Simonetti		Geografia Humana	60
Prof. Dr. José Jorge Gebara	Doutor	Economia	60
Profª. Dra. Roseli Salette Caldart	Doutora	História da Educação e Educação do Campo	60
Prof. Dr. Francisco Mendonça	Doutor	Climatologia	60
Prof. Titular Eliseu Savério Sposito	Titular	Metodologia em Geografia	60
Prof. Msc. Eduardo Werneck	Mestre	Cartografia	60
Prof. Livre Docente Raul Borges de Guimarães	Livre Docente	Geocartografia	60
Prof. Dr. Marcelino Andrade Gonçalves	Doutor	Região e Regionalização	60
Prof. Msc. Luis Andrade	Mestre	Estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio	60
Prof. Dr. Claudio Benito	Doutor	Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Geografia I	60
Profª. Msa. Rose Mary F. de Góes	Mestre	Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Geografia II	60

Profª. Dra. Ana Paula Brancaleoni	Doutora	Psicologia da educação	60
Prof. Dr. Ariovaldo Umbelino de Oliveira	Doutor	Geografia Econômica	60
		Geografia Rural	60
Prof. Dr. Manoel Carlos Toledo Franco de Godoy	Doutor	Geologia	60
Profª. Livre Docente Maria Encarnação Sposito	Livre Docente	Geografia Urbana	60
Profª. Dra. Wanda Moreira Machado de Lima	Doutora	Didática	60
Prof. Dr. Jason Borba	Doutor	Geopolítica do espaço mundial	60
Prof. Dr. João Osvaldo Rodrigues Nunes	Doutor	Geomorfologia	60
Prof. Dr. Paulo César	Doutor	Geomorfologia Aplicada	60
Profª. Dra. Margarete C. de C. T. Amarin	Doutora	Climatologia Aplicada	60
Prof. Titular João Lima Sant'Anna Neto	Titular	Análise da Paisagem	60
Profª Dra. Valéria de Marcos	Doutora	Pesquisa em Geografia	60
Profª. Dra. Maria Peregrina de Fátima	Doutora	Estágio Supervisionado de	60

Rotta Furlanetti		Prática de Ensino de Geografia III	
		Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Geografia IV	60
Prof <sup>a</sup> . Dra. Bernadete Castro de Oliveira	Doutora	Antropologia Cultural	60
Prof. Dr. Jorge Ramon Montenegro Gómez	Doutor	Desenvolvimento Territorial Rural e Alternativas Produtivas para o campo brasileiro	60
Prof. Dr. Eduardo Schiavone Cardoso	Doutor	Geografia Regional do Brasil	60
Prof. Msc. Marcio José Celeri	Mestre	Recursos Naturais	60
Prof. Dr. Eduardo Paulon Girardi	Doutor	Geoprocessamento	60
Prof. Dr. Marcos Bernardino de Carvalho	Doutor	Biogeografia	60
Prof. Dr. José Gilberto de Souza	Doutor	Projeto de Integração Disciplinar II	60
Prof. Dr. Marco Antônio Mitidiero	Doutor	Planejamento Territorial	60
Prof. Dr. Nelson Rodrigo Pedon	Doutor	Geografia dos Movimentos Sociais	60

Prof. Msc. Juvelino José Strozake	Mestre	Políticas públicas e Direito Agrário	60
Prof <sup>a</sup> . Dra. Mirian Cláudia Lorenção Simonetti	Doutora	Trabalho de Campo: a relação Cidade-campo e a processualidade Sócio-cultural	60
Prof <sup>a</sup> . Dra Amélia Damiani	Doutora	Espaços Urbanos	60
Prof. Dr. Marcelo Mendonça	Doutor	Espaços Rurais	60
Prof <sup>a</sup> . Dra. Letícia Andrade Sabo	Doutora	Fotogrametria e sensoriamento Remoto	60
Prof. Dr. Paulo R. R. Alentejano	Doutor	Planejamento Regional	60
Prof. Dr. Antônio Cezar Leal	Doutor	Gestão de recursos naturais e estudos de impactos ambientais	60
		Geografia Física	60
Prof. Dr. Carlos Walter Porto Gonçalves	Doutor	Novas abordagens da Geografia	60

Fonte: Adaptado de FCT/UNESP, RELATÓRIO SÍNTESE PARA RECONHECIMENTO DE CURSO. (S.D.) págs. 7 a 10.

**ANEXO C** – Matriz curricular do curso, contendo distribuição de disciplinas por período (etapa e ano)

Tabela 5 – Matriz curricular

Ano <u>1</u>	Componente Curricular		Créditos	Tempo Escola		Tempo Comunidade	Carga Horária
				Teórico	Prático	Prático	
2007	1ª	Pensamento Geográfico	4	40h	12h	08h	60
		Geografia do Brasil	4	40h	12h	08h	60
		Geografia Humana	4	50h	2h	08h	60
		Iniciação a Pesquisa em Geografia	4	40h	12h	08h	60
		Estatística Aplicada à Geografia	4	40h	12h	08h	60
	2ª	História contemporânea	4	40h	12h	08h	60
		Sociologia	4	40h	12h	08h	60
		Economia	4	40h	12h	08h	60
		Geografia Física	4	40h	12h	08h	60
		História da Educação e Educação do Campo	4	40h	12h	08h	60
<b>Total</b>		<b>40</b>	<b>410h</b>	<b>110h</b>	<b>80h</b>	<b>600</b>	
Ano <u>2</u>	Componente Curricular		Créditos	Tempo Escola		Tempo Comunidade	Carga Horária
				Teórico	Prático	Prático	
2008	3ª	Climatologia	4	40h	12h	08h	60
		Cartografia	4	40h	12h	08h	60
		Geocartografia	4	40h	12h	08h	60
		Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	4	40h	12h	08h	60
		Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Geografia I	4	40h	0	20h	60
		Trabalho de Campo: Dinâmica Territorial	5	75h	0	0	75
		Metodologia em Geografia	4	40h	12h	08h	60
	4ª	Geografia Econômica	4	40h	12h	08h	60
		Região e Regionalização	4	40h	12h	08h	60
		<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>475h</b>	<b>96h</b>	<b>104h</b>	<b>675</b>
E T A P A	Psicologia da Educação	4	40h	12h	08h	60	
	Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Geografia II	4	40h	0	20h	60	
	<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>475h</b>	<b>96h</b>	<b>104h</b>	<b>675</b>	
Ano <u>3</u>	Componente Curricular		Créditos	Tempo Escola		Tempo Comunidade	Carga Horária
				Teórico	Prático	Prático	
2009	5ª	Geomorfologia	4	40h	12h	08h	60
		Geologia	4	40h	12h	08h	60
		Geografia Urbana	4	40h	12h	08h	60
		Pesquisa em Geografia	4	40h	12h	08h	60
		Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Geografia III	7	50h	0	55h	105
		Projeto de Integração Disciplinar	6	72h	0	18h	90
		Desenvolvimento Territorial Rural e alternativas produtivas para o campo brasileiro	4	60h	18h	12h	90
	6ª	Geopolítica do Espaço Mundial	4	40h	12h	08h	60
		Geografia rural	4	40h	12h	08h	60
		Antropologia Cultural	4	40h	12h	08h	60
Didática		4	60h	0	0	60	
<b>Total</b>		<b>51</b>	<b>522h</b>	<b>102h</b>	<b>141h</b>	<b>765</b>	

Ano	Componente Curricular	Créditos	Tempo Escola		Tempo Comunidade	Carga Horária		
			Teórica	Prático	Prático			
Ano <b>4</b> 2010	7ª E T A P A	Recursos Naturais	4	40h	12h	08h	60	
		Geoprocessamento	4	40h	12h	08h	60	
		Geografia Regional do	4	40h	12h	08h	60	
		Geografia dos Movimentos Sociais	4	40h	12h	08h	60	
		Projeto de Integração Disciplinar II	6	72h	0	18h	90	
		Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Geografia IV	12	40h	0	140h	180	
	8ª E T A P A	Biogeografia	4	40h	12h	08h	60	
		Planejamento Territorial	4	40h	12h	08h	60	
		Políticas Públicas e Direito Agrário	4	40h	12h	08h	60	
		Trabalho de Campo: a relação cidade-campo e a processualidade sócio-cultural	5	75h	0	0	75	
		<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>467h</b>	<b>84h</b>	<b>214h</b>	<b>765</b>	
		Componente Curricular	Créditos	Tempo Escola		Tempo Comunidade	Carga Horária	
				Teórico	Prático	Prático		
		9ª	Climatologia Aplicada*	4	40h	12h	08h	60
			Geomorfologia Aplicada*	4	40h	12h	08h	60
Ano <b>5</b> 2011	E T A P A	Fotogrametria e Sensoriamento Remoto	4	40h	12h	08h	60	
		Análise de Paisagem	4	40h	12h	08h	60	
		Gestão de recursos naturais e estudos de impactos ambientais	4	40h	12h	08h	60	
		Novas Abordagens da Geografia	4	40h	12h	08h	60	
	10ª E T A P A	Espaços Urbanos*	4	40h	12h	08h	60	
		Espaços Rurais*	4	40h	12h	08h	60	
		Estágio Supervisionado e Trabalho de Graduação	12	40h	0	140h	180h	
		Planejamento regional	4	40h	12h	08h	60	
		<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>320</b>	<b>84</b>	<b>196</b>	<b>600</b>	
	Componente Curricular		Créditos	Tempo Escola		Tempo Comunidade	Carga horária	
Atividades Complementares		13	200h			200		
<b>TOTAL</b>		<b>240</b>	<b>2870</b>		<b>735</b>	<b>3605</b>		

\*Regime de disciplinas especiais: o aluno deve escolher duas disciplinas.

Fonte: Adaptado de FCT/UNESP, Relatório Síntese Para Reconhecimento De Curso. (S.D.) págs. 11 a 13.

## ANEXO D – Cronograma de atividades da 2ª etapa

Tabela 6 - Curso Especial de Graduação em Geografia - Cronograma de Atividades  
- 2ª Etapa

	DOMINGO 01/07	SEGUNDA 02/07	TERÇA 03/07	QUARTA 04/07	QUINTA 05/07	SEXTA 06/07	SÁBADO 07/07
Manhã		Restituição Tempo Comunidade	Restituição Tempo Comunidade	08:00/12:00 Pensamento Geográfico Profª Alexandrina Luz (UFS)	08:00/12:00 Pensamento Geográfico Profª Alexandrina Luz (UFS)	08:00/12:00 Pensamento Geográfico Profª Alexandrina Luz (UFS)	08:00/12:00  Tempo Trabalho
Tarde		Restituição	Restituição	14:00/19:00	14:00/19:00	14:00/19:00	14:00/19:00

		Tempo Comunidade	Tempo Comunidade	Pensamento Geográfico Profª Alexandrina Luz (UFS)	Pensamento Geográfico Profª Alexandrina Luz (UFS)	Pensamento Geográfico Profª Alexandrina Luz (UFS)	Pensamento Geográfico Profª Alexandrina Luz (UFS)
Noite		Português – Profª Andreia	Português Profª Andréia	20:00/22:00 Avaliação Tempo Comunidade	20:00/22:00 Lançamento de Livro	20:00/22:00 Espanhol Prof. Jorge Montenegro (UFPR)	
	DOMINGO 08/07	SEGUNDA 09/07	TERÇA 10/07	QUARTA 11/07	QUINTA 12/07	SEXTA 13/07	SÁBADO 14/07
Manhã	Trabalhos da ENFF	08:00/12:00 Pensamento Geográfico Profª Alexandrina Luz (UFS)	08:00/12:00 Pensamento Geográfico Profª Alexandrina Luz (UFS)	08:00/12:00 Seminário de Filosofia Profª Virgínia Fontes (UFF) Rogério Mauro (MST)	08:00/12:00 História Contemporânea Prof. Drª Virgínia Fontes (UFF) Prof. Msc. Sebastião Cláudio Barbosa	08:00/12:00 História Contemporânea Prof. Drª Virgínia Fontes (UFF) Prof. Msc. Sebastião Cláudio Barbosa	08:00/12:00  Tempo Trabalho
Tarde	Trabalhos da ENFF	14:00/18:00 Pensamento Geográfico Profª Alexandrina Luz (UFS)	14:00/18:00 Pensamento Geográfico Profª Alexandrina Luz (UFS)	14:00/18:00 Seminário de Filosofia Profª Virgínia Fontes (UFF) Rogério Mauro (MST)	14:00/19:00 História Contemporânea Prof. Drª Virgínia Fontes (UFF) Prof. Msc. Sebastião Cláudio Barbosa	14:00/19:00 História Contemporânea Prof. Drª Virgínia Fontes (UFF) Prof. Msc. Sebastião Cláudio Barbosa	14:00/19:00 História Contemporânea Prof. Msc. Sebastião Cláudio Barbosa
Noite		20:00/22:00 Pensamento Geográfico Profª Alexandrina Luz (UFS)	20:00/22:00 Pensamento Geográfico Profª Alexandrina Luz (UFS)	-----		-----	

	DOMINGO 15/07	SEGUNDA 16/07	TERÇA 17/07	QUARTA 18/07	QUINTA 19/07	SEXTA 20/07	SÁBADO 21/07
Manhã	Trabalhos da ENFF	08:00/12:00 História Contemporânea Prof. Msc. Sebastião Cláudio Barbosa	08:00/12:00 História Contemporânea Prof. Msc. Sebastião Cláudio Barbosa	08:00/12:00 História Contemporânea Prof. Msc. Sebastião Cláudio Barbosa	08:00/12:00 Seminário Modelo Energético Prof. Ms. Dorival	08:00/12:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Roseli Caldart (UFRGS)	08:00/12:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Profª Roseli Caldart (UFRGS)
Tarde	Trabalhos da ENFF	14:00/18:00 História Contemporânea Prof. Msc. Sebastião Cláudio Barbosa	14:00/18:00 História Contemporânea Prof. Msc. Sebastião Cláudio Barbosa	14:00/19:00 História Contemporânea Prof. Msc. Sebastião Cláudio Barbosa	14:00/18:00 Seminário Modelo Energético Prof. Ms. Dorival	14:00/19:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Profª Roseli Caldart (UFRGS)	14:00/18:00  Tempo Trabalho
Noite	Trabalhos da ENFF	20:00/22:00 História Contemporânea Prof. Msc. Sebastião Cláudio Barbosa	20:00/22:00 História Contemporânea Prof. Msc. Sebastião Cláudio Barbosa	-----	-----	20:00/22:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Profª Roseli Caldart	

	DOMINGO 22/07	SEGUNDA 23/07	TERÇA 24/07	QUARTA 25/07	QUINTA 26/07	(UFRGS) SEXTA 27/07	SÁBADO 28/07
Manhã		08:00/12:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)	08:00/12:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)	08:00/12:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)	08:00/12:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)	08:00/12:00 Avaliação Crítica e Auto-crítica	08:00/12:00  Tempo Trabalho
Tarde		14:00/18:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)	14:00/18:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)	14:00/19:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)	14:00/18:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)	14:00/19:00 Avaliação Crítica e Auto-crítica	14:00/19:00 Estatística Prof. Carlos César (USP-São Carlos/SP)
Noite		20:00/22:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)	20:00/22:00 Filosofia da Educação e Educação do Campo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)	-----	-----	20:00/22:00 Avaliação Crítica e Auto-crítica  -----	-----

	DOMINGO 29/07	SEGUNDA 30/07	TERÇA 31/07	QUARTA 01/08	QUINTA 02/08	SEXTA 03/08	SABADO 04/08
<b>Manhã</b>		08:00/12:00 <b>Estatística</b> Prof. Carlos César (USP-São Carlos/SP)	08:00/12:00  <b>Tempo Trabalho</b>				
<b>Tarde</b>		14:00/18:00 <b>Estatística</b> Prof. Carlos César (USP-São Carlos/SP)	14:00/18:00 <b>Estatística</b> Prof. Carlos César (USP-São Carlos/SP)	14:00/19:00 <b>Estatística</b> Prof. Carlos César (USP-São Carlos/SP)	14:00/19:00 <b>Estatística</b> Prof. Carlos César (USP-São Carlos/SP)	14:00/19:00 <b>Estatística</b> Prof. Carlos César (USP-São Carlos/SP)	14:00/19:00 <b>Iniciação à Pesquisa Geográfica</b> Prof. Sérgio Gonçalves e Antonio Thomaz Jr e Eliseo Sobreira (FCT/UNESP)
<b>Noite</b>		20:00/22:00 <b>Estatística</b> Prof. Carlos César (USP-São Carlos/SP)	20:00/22:00 <b>Estatística</b> Prof. Carlos César (USP-São Carlos/SP)	-----	-----	-----	-----
	DOMINGO 05/08	SEGUNDA 06/08	TERÇA 07/08	QUARTA 08/08	QUINTA 09/08	SEXTA 10/08	SÁBADO 11/08

<b>Manhã</b>		08:00/12:00 <b>Iniciação à Pesquisa Geográfica</b> Prof. Sérgio Gonçalves e Antonio Thomaz Jr e Eliseo Sobreira (FCT/UNESP)	08:00/12:00 <b>Iniciação à Pesquisa Geográfica</b> Prof. Sérgio Gonçalves e Antonio Thomaz Jr e Eliseo Sobreira (FCT/UNESP)	08:00/12:00 <b>Iniciação à Pesquisa Geográfica</b> Prof. Sérgio Gonçalves e Antonio Thomaz Jr e Eliseo Sobreira (FCT/UNESP)	08:00/12:00 <b>Iniciação à Pesquisa Geográfica</b> Prof. Sérgio Gonçalves e Antonio Thomaz Jr e Eliseo Sobreira (FCT/UNESP)	08:00/12:00 <b>Iniciação à Pesquisa Geográfica</b> Prof. Sérgio Gonçalves e Antonio Thomaz Jr e Eliseo Sobreira (FCT/UNESP)	08:00/12:00  <b>Tempo Trabalho</b>
<b>Tarde</b>	14:00/19:00  <b>Debate 2º Tempo Comunidade</b>  Monitoras e CPP	14:00/18:00 <b>Iniciação à Pesquisa Geográfica</b> Prof. Sérgio Gonçalves e Antonio Thomaz Jr e Eliseo Sobreira (FCT/UNESP)	14:00/18:00 <b>Iniciação à Pesquisa Geográfica</b> Prof. Sérgio Gonçalves e Antonio Thomaz Jr e Eliseo Sobreira (FCT/UNESP)	14:00/19:00 <b>Iniciação à Pesquisa Geográfica</b> Prof. Sérgio Gonçalves e Antonio Thomaz Jr e Eliseo Sobreira (FCT/UNESP)	14:00/19:00 <b>Iniciação à Pesquisa Geográfica</b> Prof. Sérgio Gonçalves e Antonio Thomaz Jr e Eliseo Sobreira (FCT/UNESP)	14:00/19:00 <b>Iniciação à Pesquisa Geográfica</b> Prof. Sérgio Gonçalves e Antonio Thomaz Jr e Eliseo Sobreira (FCT/UNESP)	14:00/16:00 <b>Português</b> Profª Andréia  16:30/19:00 <b>Orientações 2º Tempo Comunidade</b> Monitoras
<b>Noite</b>		20:00/22:00 <b>Iniciação à Pesquisa Geográfica</b> Prof. Sérgio Gonçalves e Antonio Thomaz Jr e Eliseo Sobreira (FCT/UNESP)	20:00/22:00 <b>Iniciação à Pesquisa Geográfica</b> Prof. Sérgio Gonçalves e Antonio Thomaz Jr e Eliseo Sobreira (FCT/UNESP)	20:00/22:00 <b>Resultados do 1º Tempo Escola</b>  Monitoras e CPP	20:00/22:00 <b>Orientações 2º Tempo Comunidade</b> Monitoras	20:00/22:00 <b>Orientações 2º Tempo Comunidade</b> Monitoras	20:00/22:00 <i>Avaliação do 2º Tempo Escola</i>

Fonte: THOMAZ JUNIOR, 2007. p. 57-60.